ON04936

Maintien des élèves à l'école et leur transition

PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE ET TRANSITION DANS LES ÉCOLES SECONDAIRES DE L'ONTARIO

Politiques, pratiques et perspectives d'avenir

STEPHEN B. LAWTON
KENNETH A. LEITHWOOD

ELAINE BATCHER
E. LISBETH DONALDSON
ROULEEN STEWART

Cette étude a été effectuée dans le cadre d'un contrat conclu avec le ministère de l'Éducation de l'Ontario. Les opinions qu'y exposent les auteurs sont les leurs et ne concordent pas forcément avec celles du ministère.

Chris Ward, Ministre
Reginald J. Gingell, sous-ministre

Ontario
Ministère de l'Éducation

92-07221/

PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE ET TRANSITION DANS LES ÉCOLES SECONDAIRES DE L'ONTARIO

Politiques, pratiques et perspectives d'avenir

Maintien des élèves à l'école et leur transition

STEPHEN B. LAWTON
KENNETH A. LEITHWOOD

ELAINE BATCHER
E. LISBETH DONALDSON
ROULEEN STEWART

Cette étude a été effectuée dans le cadre d'un contrat conclu avec le ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Les opinions qu'y exposent les auteurs sont les leurs et ne concordent pas forcément avec celles du ministère.

Chris Ward, Ministre
Bernard J. Shapiro, sous-ministre

© IMPRIMEUR DE LA REINE POUR L'ONTARIO, 1988

On peut commander d'autres exemplaires de ce document à l'une des adresses suivantes :

Services des publications
L'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario
252, rue Bloor ouest
Toronto (Ontario)
M5S 1V6
(416) 926-4707

Les commandes de moins de 30,00 $ doivent être accompagnées d'un chèque ou mandat de poste fait à l'ordre de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario.

Services des publications du MSG
880, rue Bay, 5e étage
Toronto (Ontario) M7A 1N8
(416) 965-6015
(Sans frais) 1-800-268-7540
(Sans frais si votre indicatif régional est le 807) Demandez le Zénith 67200 au ou à la téléphoniste.

Les commandes doivent être accompagnées d'un chèque ou mandat de poste rédigé à l'ordre du Trésorier de l'Ontario.

Contrat 1098
ON04936

Données de catalogage avant publication (Canada)

Vedette principale au titre:
Persévérance scolaire et transition dans les écoles secondaires de l'Ontario

(Maintien des élèves à l'école et leur transition,
ISSN 0839-5047)
Publié aussi en anglais sous le titre : Student retention and transition in Ontario high schools.
Bibliogr.: p.
ISBN 0-7729-4930-1

1. Dropouts (Enseignement secondaire) — Ontario.
2. Dropouts (Enseignement secondaire) — Travail — Ontario. I. Lawton, Stephen B. II. Ontario. Ministère de l'éducation. III. Collection.

LC146.5S7814 1988 373.12'913'09713 C89-099602-4

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	iv
LISTE DES FIGURES	vi
RÉSUMÉ	vii
REMERCIEMENTS	xvi
CHAPITRE 1 : Introduction	1
CHAPITRE 2 : Les politiques officielles et la question des abandons scolaires	4
CHAPITRE 3 : Les écoles efficaces et les abandons scolaires	30
CHAPITRE 4 : Thèmes associés aux abandons scolaires	54
CHAPITRE 5 : La transition de l'école au marché du travail	88
CHAPITRE 6 : La persévérance scolaire : perspectives d'avenir	115
ANNEXE A : Quelques témoignages d'enseignants et d'administrateurs	139

Les annexes suivants se trouvent dans la version anglaise sur microfiche.

APPENDIX B: A Review of Research Concerning Characteristics of Exemplary Secondary Schools
APPENDIX C: Secondary School Dropouts: Definitions, Policies, and School Characteristics
APPENDIX D: Review of the Literature on Transition to Work
APPENDIX E: Research Design and Methods

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAUX

2.1	Taux des abandons scolaires par conseil scolaire	12
2.2	Taux des abandons scolaires et caractéristiques de la discipline dans sept écoles	22
3.1	Caractéristiques méthodologiques des travaux de recherche sur les écoles secondaires efficaces	39
3.2	Coefficients de cheminement pour cinq facteurs	47
3.3	Intercorrélation entre d'autres facteurs	47
3.4	Corrélations entre chacun des éléments et le taux d'abandons scolaires révisé	49
3.5	Fiabilité des mesures des catégories de facteurs	54
3.6	Estimation des effets directs et indirects des éléments du modèle sur la mesure révisée du taux d'abandons scolaires	56
5.1	Rapports entre l'éducation et le monde du travail selon les thèmes qui se dégagent de la revue des travaux de recherche	102
5.2	Perception de l'engagement de l'administration centrale touchant la transition	103
5.3	Perception de l'engagement à l'échelon de l'école en matière de transition	103
5.4a	Perception de l'importance des diplômes lors de la transition	104
5.4b	Perception de l'importance des attitudes professionnelles lors de la transition	104
5.4c	Perception de l'importance des références lors de la transition	105
5.4d	Perception de l'importance des contacts personnels lors de la transition	105
5.4e	Perception de l'importance des autres éléments principaux lors de la transition	105
5.5	Perception du pourcentage d'élèves qui travaillent au cours de l'année scolaire	106

TABLEAUX

5.6	Observations relatives à la question ouverte sur le processus de transition	106
5.7	Résumé des observations sur le processus de transition	107
5.8	Analyse comparative de trois écoles touchant les perceptions relatives à la transition	109
6.1	Évolution du salaire annuel médian réel des hommes de 20 à 24 ans, de 1973 à 1986, en fonction de leur niveau d'instruction et des groupes raciaux ou ethniques	127

LISTE DES FIGURES

FIGURES

2.1	Évolution des abandons scolaires selon les écoles	15
2.2	Études postsecondaires, évolution selon les écoles	16
3.1	Catégories des caractéristiques associées aux écoles secondaires exemplaires	41
3.2	Modèle d'analyse de cheminement (analyse de régression) pour expliquer le taux des abandons scolaires	46
3.3	Modèle de cheminement LISREL pour expliquer le taux des abandons scolaires	56

RÉSUMÉ

La présente étude vise à déterminer comment les écoles secondaires de l'Ontario peuvent favoriser la persévérance scolaire et réduire le taux des abandons scolaires. Cette question est abordée de quatre façons : tout d'abord, sous l'angle sociologique, qui considère l'école secondaire dans ses rapports avec le milieu; en deuxième lieu, du point de vue des caractéristiques organisationnelles associées aux écoles plus efficaces; en troisième lieu, dans une optique ethnographique, selon les points de vue des décrocheurs eux-mêmes; enfin, en fonction de la transition de l'école au marché du travail, envisagée comme rite de passage.

Les auteurs ont eu recours à trois méthodes de recherche : revue de la documentation spécialisée, enquête à l'aide d'un questionnaire, et étude de cas. La revue de la documentation spécialisée a fait l'objet de projets de recherche visant à déterminer les variables dépendantes et indépendantes, la taille des échantillons, les méthodologies et les conclusions des spécialistes.

Cette première étape a fourni le cadre de travail nécessaire à la réalisation de l'enquête et à l'élaboration de guides d'interview pour les études de cas. Le questionnaire comportait dix parties : les sept premières concernaient les divers aspects d'une école secondaire «efficace», les trois autres portaient sur la transition de l'école au milieu du travail, l'établissement du budget des écoles, les politiques provinciales et les points de vue des enseignants sur la culture étudiante. Les guides d'interview portaient sur les principaux thèmes associés aux abandons scolaires, ainsi que sur les politiques des écoles touchant la fréquentation scolaire et la transition au monde du travail.

Nous avons communiqué avec dix conseils d'écoles publiques de diverses régions de la province et en avons retenu six qui ont participé à l'enquête. Des questionnaires furent envoyés au personnel de toutes les écoles secondaires de ces six conseils scolaires. Les données recueillies couvrent 95 écoles, mais la plupart des analyses statistiques sont fondées sur les données de 58 écoles secondaires ordinaires. Les données recueillies aux fins d'analyse proviennent d'environ 2 250 questionnaires.

Sept écoles furent choisies dans quatre conseils scolaires pour les études de cas. Une seule école fut choisie dans un conseil scolaire de la région Nord. Dans chacun des trois autres conseils, deux écoles furent retenues, l'une ayant un taux d'abandons scolaires particulièrement élevé, l'autre un taux particulièrement faible. Dans le premier de ces trois conseils scolaires, deux écoles accueillant principalement des élèves de niveau avancé furent choisies; dans le deuxième, deux écoles polyvalentes offrant un large éventail de cours aux élèves; dans le troisième, deux écoles de formation professionnelle. Dans chacune de ces écoles, trois enquêteurs ont passé deux ou trois jours à interviewer une trentaine de personnes : enseignants, administrateurs, conseillers et élèves. La plupart des données recueillies l'ont été en mars et avril 1988. Le ministère de l'Éducation a également fourni des données sur les effectifs scolaires, tirées des Rapports de septembre, concernant les écoles et les conseils scolaires participant à l'étude.

L'étude indique qu'un nombre croissant d'élèves abandonne leurs études secondaires en Ontario. Les taux d'abandons scolaires utilisés dans l'étude sont les taux annuels, et non les taux de cohorte longitudinale : les taux annuels sont plus utiles et procurent une information immédiate qui peut servir à évaluer l'efficacité d'une école en matière de persévérance scolaire. Les données des sept écoles étudiées

indiquent que leur taux annuel d'abandons scolaires a augmenté, passant de 10,6 % en 1983-1984 à 15,3 % en 1986-1987.

La culture de l'école et la culture des élèves expliquent en grande partie les variations du taux des abandons scolaires entre les écoles. Les points principaux relatifs à la culture de l'école comportaient des questions sur la valeur accordée à différentes aptitudes (aptitude à gagner un revenu, aptitudes sociales, athlétiques, artistiques et intellectuelles) et sur l'incidence de la fraude, le professionnalisme des enseignants et le sentiment du personnel et des élèves qu'ils font partie intégrante de l'école.

On constate que l'école valorise un certain type d'élève à l'exclusion presque complète des autres : cet élève présente de bonnes aptitudes scolaires et sociales, manifeste une attitude positive et un esprit de collaboration, et tous ceux qui ne répondent pas à cette image ont tendance à être marginalisés. L'école doit donc chercher à dispenser un service de qualité aux élèves favorisés tout en réduisant le plus possible le dérangement et les inconvénients causés par les moins favorisés. Le mécanisme principal dont elle se sert pour créer ces cadres culturels différents est de diriger les élèves vers des cours de niveau avancé, général ou fondamental.

Il existe des liens très étroits entre la culture de l'école et le phénomène des abandons scolaires. Peu importe que les élèves soient répartis entre les écoles («collegiates», écoles secondaires et écoles de formation professionnelle) ou au sein même des écoles (écoles polyvalentes où l'on retrouve les trois niveaux), cette séparation a pour effet d'instituer des groupes qui créent dans une grande mesure leurs propres sous-cultures. Chaque groupe a ses propres normes en ce qui a trait aux attentes des enseignants, aux méthodes d'enseignement, à la rigueur du programme, au comportement des élèves, et ainsi de suite. Ces normes sont renforcées par les récompenses et les punitions distribuées par l'école.

En pratique, on constate que les attentes relatives au comportement des élèves deviennent plus rigoureuses au fur et à mesure que l'on descend dans la hiérarchie : on est très permissif pour les élèves en matière de comportement dans les écoles qui dispensent presque exclusivement des cours de niveau avancé, on l'est moins dans les écoles polyvalentes, et encore moins dans les écoles de formation professionnelle.

Ce qui renforce l'aversion éprouvée par les sous-cultures de niveau général et de niveau fondamental pour les études, c'est l'idée reconnue que les crédits obtenus au niveau général et au niveau fondamental ne sont pas aussi «valables» que ceux du niveau avancé, car ils ne conduisent nulle part. Tous les élèves savent que les collèges d'arts appliqués et de technologie n'acceptent, dans un grand nombre de cours techniques, que des élèves ayant accumulé des crédits de niveau avancé dans un certain nombre de matières. Il découle de cette politique une polarisation des élèves, comme nous l'avons constaté dans une école : les élèves s'inscrivent de plus en plus dans les cours de niveau avancé, et il reste trop peu d'élèves pour offrir un éventail complet de cours de niveau général.

La culture de l'école est difficile à changer en raison notamment du rôle important des enseignants qui transmettent les valeurs que l'école cherche à refléter. Les enseignants sont l'élément le plus stable dans la plupart des écoles. Il est possible de changer, sinon de révolutionner, la culture de l'école, mais il semble que les sources de ce changement se trouvent plus souvent à l'extérieur qu'à l'intérieur de l'école. Le problème fondamental ne sera peut-être réglé que lorsque la clientèle scolaire aura un pouvoir politique important, comme dans le cas des écoles qui accueillent des élèves désireux de s'inscrire à l'université.

Selon la documentation spécialisée sur les écoles efficaces, on associe les «administrateurs efficaces» à des politiques plus efficaces et à de meilleures relations communautaires à l'école, mais dans l'ensemble, ces administrateurs ne semblent guère influer sur le taux des abandons scolaires. Une analyse associe même une administration ferme à un taux élevé d'abandons scolaires. Il est possible que les meilleurs administrateurs se soient retrouvés dans des écoles «difficiles», mais il se peut également que les directeurs particulièrement fermes et axés sur le maintien de l'ordre soient plus nombreux dans les écoles polyvalentes et les écoles de formation professionnelle, où le personnel et l'administration accordent de l'importance au contrôle rigoureux du comportement des élèves, et que les directeurs plus souples et sensibles se retrouvent dans les écoles qui desservent les élèves de niveau avancé et leur famille.

Si l'école doit changer, ses administrateurs doivent aussi changer. Si la routine a peut-être été une règle du succès dans le passé, elle ne l'est pas pour l'avenir. Si le directeur d'école qui dirigeait bien son école dans un environnement stable adopte le même comportement dans un environnement en évolution, il court droit au désastre. Cela peut sembler du «darwinisme social», mais les organismes, tout comme les espèces, qui ne peuvent s'adapter aux changements écologiques sont voués à l'extinction.

Cette adaptation exige une ouverture aux messages et initiatives de l'environnement ou du contexte scolaire, la capacité et l'empressement nécessaires pour évaluer cette information, ainsi qu'une prédilection pour l'innovation, le risque prudent et le pluralisme des valeurs.

Les politiques et pratiques qui ont des incidences sur la persévérance scolaire sont définies et appliquées à plusieurs échelons : au niveau provincial, à l'échelon du conseil scolaire et au niveau de l'école. Nous présentons ici des conclusions et suggestions touchant ces politiques et ces pratiques à chacun de ces niveaux.

Neuf sujets concernent particulièrement *l'école* en ce qui a trait à la persévérance scolaire : les cours offerts, le contrôle des présences, la discipline, les punitions, la formule des niveaux de cours, la planification des cours et la «pression» des études, la transition au monde du travail, le multiculturalisme et les rapports de l'école avec la collectivité. Tous ces éléments se conjuguent pour structurer à bien des égards l'éducation que les élèves reçoivent, les études qu'ils font et les groupes qu'ils constituent.

Cours offerts. Les écoles (et les conseils scolaires) qui offrent le cadre le plus favorable cherchent le plus possible à tenir compte des différences qu'il y a entre les modes d'apprentissage, les aptitudes et les préférences de leurs élèves. Le fait d'offrir aux élèves des possibilités et des choix multiples leur fournit un climat de soutien et d'aide qui leur est propice; les restrictions rigides et le manque de choix créent une ambiance hostile.

Contrôle des présences. L'assiduité des élèves est importante, et un contrôle véritablement efficace des présences est probablement l'un des meilleurs moyens de garder les élèves à l'école, jour après jour, et jusqu'à la fin de leurs études. La corrélation que nous avons constatée entre le taux des abandons scolaires et l'absentéisme confirme les conclusions des autres chercheurs, et notre étude présente un certain nombre de solutions au contrôle des présences qui semblent prometteuses.

Discipline. Dans les deux écoles de niveau avancé couvertes par l'étude, la discipline ne posait guère de problème. Ce n'était pas le cas dans les polyvalentes et les écoles de niveau fondamental, qui mettaient davantage l'accent sur la surveillance du

comportement des élèves. On peut expliquer cette situation en disant que ces dernières écoles devaient imposer une discipline plus rigoureuse en raison du dérangement causé par certains élèves. Il y a cependant une autre explication possible : ces écoles imposaient aux élèves de niveau général et de niveau fondamental des objectifs ayant des rapports avec leur comportement et non avec leurs études. On doit donc se demander si le maintien de l'ordre et le respect de règles de comportement sont un moyen en vue d'une fin (un climat propice à l'apprentissage) ou une fin en soi (les élèves doivent se conduire de la façon prévue par le règlement parce que c'est ce que le règlement prévoit). S'il s'agit d'un moyen en vue d'une fin, cela est certainement légitime; dans la deuxième hypothèse, il faudrait se demander s'il vaut la peine de consacrer d'importantes ressources à la «répression» dans un milieu donné, l'école secondaire, de comportements frivoles autorisés sans restriction dès que les élèves ne sont plus à l'école. Il est de beaucoup préférable de consacrer du temps et des efforts à travailler individuellement avec les élèves, ou d'appliquer des sanctions valables pour des infractions importantes.

Punitions. Notre étude confirme, comme pour l'assiduité, une corrélation étroite entre les suspensions et le taux des abandons scolaires. La suspension intervient assez tard dans le processus de marginalisation de certains élèves; elle représente une pause provisoire qui se traduit, dans le cas d'une suspension en dehors de l'école, par des heures de cours perdues, du rattrapage dans les travaux et les examens, et ainsi de suite. Elle peut aussi renforcer l'appartenance à un groupe marginal comprenant des élèves qui ont déjà abandonné leurs études. Les punitions imposées pour renforcer les attentes de l'école doivent être judicieusement choisies de façon à priver l'élève de quelque chose de valable tout en renforçant les buts visés par l'école en matière de formation scolaire. La suspension imposée à un(e) élève pour motif d'absence, entre autres, ne répond pas à ce critère.

Formule des niveaux. Il est possible de soutenir que c'est une politique réaliste, honnête et pratique que d'offrir aux élèves le choix entre des cours de niveau avancé, général et fondamental; c'est là une politique fermement appuyée par la plupart des personnes interviewées et des répondants au questionnaire. Mais selon les écoles, les activités quotidiennes diffèrent tellement que les élèves, selon leur lieu de résidence, peuvent avoir des possibilités très différentes. Dans les écoles qui accueillent principalement des élèves au niveau avancé, on reconnaît (parfois avec dépit) qu'en raison de la pression des parents et des camarades, les élèves se maintiendront péniblement au niveau avancé plutôt que de rétrograder au niveau général; par contre, dans les écoles polyvalentes, qui accueillent une clientèle plus diversifiée et dont les parents et les élèves sont peut-être moins motivés, des efforts concertés sont faits pour «classer les élèves selon leur niveau approprié». Compte tenu de l'orientation relativement superficielle des élèves au palier élémentaire et de l'absence d'entrevues individuelles pour la plupart des élèves qui arrivent à l'école secondaire, il est probable que les élèves mal classés inscrits à un niveau trop faible n'ont pas les ressources nécessaires pour passer à un niveau supérieur ou pour choisir des cours appropriés à un niveau supérieur. Le choix du type et du niveau de cours d'un élève, surtout en 9e année, est une décision cruciale qui influe sur ses possibilités dans la vie. Dans bien des cas, ce processus semble se dérouler sans que les élèves et leurs parents en comprennent suffisamment l'importance et connaissent les options qui existent.

Planification des cours et «pression» des études. Les relations de travail entre les enseignants et la façon dont elles influent sur la qualité des programmes font partie de la culture de l'école. La documentation spécialisée sur les écoles «efficaces», nos propres analyses et nos études sur le terrain confirment l'importance de ces relations : lorsque les enseignants travaillent de concert, l'école offre des programmes d'une plus grande qualité. Il est rare cependant que la planification dépasse les murs de l'école pour tenir compte, surtout dans le cas des élèves de niveau général, des projets

d'avenir des élèves après leurs études. Comme il n'y a pas de but clairement fixé pour le niveau général, il en résulte un manque de «pression» pour les études à ce niveau. Les élèves et les enseignants s'entendent sur les exigences qui peuvent être imposées au niveau général, et il semble que ces exigences se rapprochent rarement de ce que les élèves sont en mesure de réaliser. Sans une justification claire de la nécessité de normes plus élevées et sans possibilités apparentes associées à ces normes, il est peu probable que l'on parvienne, sans risque d'accroître le taux des abandons scolaires, à augmenter la pression des études sans perdre des élèves. Par ailleurs, le fait de fournir ces possibilités favoriserait des normes plus élevées et pourrait réduire le taux des abandons scolaires.

Transition au milieu du travail. Les écoles secondaires de l'Ontario préparent probablement moins bien les élèves au marché du travail qu'elles ne l'ont fait au cours des trois dernières décennies. Les changements technologiques et l'évolution des goûts des parents et des élèves ainsi que des conditions d'obtention du diplôme d'études secondaires ont entraîné la régression de ce qui restait de la plupart des cours techniques; seuls les cours d'enseignement commercial et de techniques commerciales semblent avoir échappé à cette tendance. Le seul espoir, de l'avis d'un grand nombre, c'est l'expansion rapide des programmes d'éducation coopérative, qui ont généralement une excellente réputation. Mais le problème est beaucoup plus complexe que la simple acquisition des aptitudes professionnelles nécessaires. Les préjugés de l'école secondaire en faveur des élèves de niveau avancé font en sorte que peu de ressources sont consacrées à ceux qui se destinent au marché du travail. Les interviews avec les élèves qui quittent l'école avant l'obtention de leur diplôme sont l'exception plutôt que la règle. Les liens de l'école avec les employeurs et les services de placement sont généralement faibles, beaucoup plus que dans le cas des établissements d'enseignement postsecondaire. Plus souvent qu'autrement, le milieu du travail est perçu comme un milieu concurrent qui gêne les élèves dans leurs études, plutôt qu'un milieu susceptible de leur offrir des expériences de formation.

Il existe des possibilités, à l'école même, d'offrir aux élèves les types d'expériences qu'ils souhaitent : en dirigeant des entreprises, en construisant des chalets, et ainsi de suite, dans le cadre des programmes axés sur les activités de la collectivité, ils peuvent avoir la possibilité de gagner de l'argent tout en apprenant. Nous avons constaté que certaines écoles offrent un programme extrascolaire. Une école polyvalente dispensait en partie ses cours de techniques commerciales dans un centre commercial. En modifiant le milieu de l'apprentissage, on se trouve souvent à favoriser un meilleur comportement chez les élèves. En fournissant aux élèves une gamme variée de possibilités, l'école peut battre ses concurrents -- sans le faire à rabais.

Multiculturalisme. Le Canada, particulièrement l'Ontario urbain, affiche un caractère multiculturel de plus en plus prononcé, comme nous l'avons constaté par l'arc-en-ciel de couleurs dans plusieurs écoles visitées. Si les élèves et le personnel scolaire disent généralement qu'il n'y a guère de tension entre les divers groupes raciaux et ethniques, il existe cependant une grande ambiguïté en ce qui a trait à la tolérance effective et perçue chez les élèves, surtout ceux qui ne sont pas de race blanche ou de foi chrétienne. À notre avis, il faut faire davantage pour accueillir la diversité dans les écoles, surtout en ce qui a trait aux adolescents qui viennent au Canada en provenance de l'Extrême-Orient, des Antilles et de l'Amérique latine.

Liens avec la collectivité. Nos études sur le terrain et nos analyses confirment l'importance pour l'école d'établir des liens étroits avec la collectivité. Le fait que les directeurs de quatre des sept écoles visitées envoient depuis trois ans des bulletins d'information aux parents, parfois aux entreprises et aux anciens, montre bien que l'on reconnaît de plus en plus l'importance particulière de ces liens étroits. L'établissement

de rapports avec les milieux ethniques, les organismes gouvernementaux et les syndicats fait partie de ce processus.

Six questions concernent particulièrement les **conseils scolaires** : l'organisation du conseil scolaire, la formation, la sélection et l'évaluation des administrateurs et des enseignants, l'ouverture des écoles sur leur milieu, une discipline raisonnable à l'école, la révision du code de conduite des écoles et l'amélioration des systèmes de tenue des dossiers.

Organisation du conseil scolaire. Le conseil scolaire prend une décision fondamentale qui a des effets sur les expériences de formation de tous les élèves de son territoire quand il décide de répartir ou non ses écoles en fonction des niveaux de cours, certaines écoles offrant principalement des cours de niveau avancé, d'autres des cours de niveau général ou fondamental, ou d'adopter un autre mode d'organisation. Les arguments à l'appui ou à l'encontre de la répartition des écoles selon les niveaux de cours ne sont pas tous entièrement bons ou entièrement mauvais. En général, cette formule favorise l'émergence de cultures scolaires et étudiantes et d'écoles de niveau fondamental qui ne sont pas portées vers l'étude et sont associées à des taux plus élevés d'absentéisme et d'abandon des études. Il semble que les écoles qui accueillent surtout des élèves au niveau avancé soient en mesure de se dégager de l'importance excessive accordée à la discipline que l'on constate souvent à l'école secondaire, et d'aider ainsi leurs élèves à assumer plus de responsabilités, et leur personnel à se concentrer sur les activités scolaires et parascolaires. La solution de rechange courante est l'école polyvalente, qui est de plus en plus remise en question parce qu'elle doit être tout pour tous.

Nous n'avons pas examiné d'autres modèles. Nous savons que certains conseils scolaires cherchent à réinventer l'école secondaire en mettant sur pied des académies, des écoles de sciences, des écoles de technique, des écoles d'arts, et ainsi de suite. En regroupant autour d'un thème des élèves qui ont les mêmes dispositions, sans nécessairement avoir les mêmes aptitudes intellectuelles, ces formules novatrices peuvent assurer aux conseils scolaires une structure permettant de réduire les incidences négatives de la formule actuelle de répartition des écoles selon les niveaux de cours, tout en conservant aux écoles leur capacité de créer un consensus social et un sentiment d'appartenance favorisant la poursuite des études.

Formation, sélection et évaluation des administrateurs et des enseignants. La retraite d'un nombre croissant de directeurs d'école et d'enseignants permettra aux conseils scolaires d'agir sur la culture de l'école en choisissant pour les remplacer des personnes dont les perspectives et les compétences favoriseront l'émergence d'écoles plus attrayantes pour les élèves. Les directeurs d'école sont déjà sensibilisés à l'importance que revêt le choix du personnel approprié. Ils ont couramment recours à des chefs de département provenant d'autres écoles pour favoriser le changement. Il est indispensable d'avoir des procédures impartiales et des idées claires sur l'orientation des changements souhaités, pour profiter le mieux possible des possibilités de remplacement du personnel.

Ouverture des écoles sur leur milieu. Les conseils scolaires disposent des mêmes instruments politiques que les autorités provinciales : règlements, financement, actualisation des compétences, modification du mandat de leurs établissements. Ils peuvent y recourir pour inciter leurs écoles à une plus grande ouverture sur leur milieu immédiat. Nous avons constaté, par exemple, que dans certaines écoles, les directeurs envoient un bulletin d'information aux parents. Un conseil scolaire pourrait rendre cette mesure obligatoire, en assurant un financement à cette fin et l'aide nécessaire pour l'élaboration du contenu et de la présentation du bulletin. De la même façon, l'adoption d'une politique ouverte touchant les inscriptions scolaires, autorisant les

parents à choisir l'école de leurs enfants, permettrait à ces derniers de trouver chaussure à leur pied. En disposant aussi de bons systèmes d'information pour s'assurer que les directeurs et le personnel scolaire sont au courant des décisions des parents, il est possible de compter sur la pression du milieu pour inciter l'école à une plus grande ouverture.

Une discipline raisonnable à l'école. Les sondages d'opinion auprès du public et des enseignants révèlent souvent une inquiétude généralisée touchant la discipline et l'ordre à l'école, et les recherches sur les écoles efficaces associent le bon ordre à une bonne éducation. Dans notre étude, au contraire, nous avons constaté des rapports inversement proportionnels entre l'importance accordée au maintien de l'ordre et les préoccupations pour les élèves, le taux des abandons scolaires, les présences, les suspensions, et ainsi de suite. Nous en sommes venus à la conclusion que le souci excessif de l'ordre, qui avait créé des milieux scolaires démesurément surveillés, poussait certains élèves à quitter un endroit aussi peu accueillant. Dans leurs efforts pour mettre moins l'accent sur le respect des règlements, la discipline et l'ordre, tout en cherchant à créer un climat ordonné reflétant la maturité des attitudes et du comportement des élèves, les écoles auront besoin de tout le soutien possible des conseils scolaires.

Révision du code de conduite des écoles. Les écoles auront également besoin du soutien des conseils scolaires pour adopter un code général de conduite plus souple, visant à inculquer aux élèves le sens de la responsabilité personnelle. Les conseils scolaires devront peut-être réviser la nature et la fréquence des sanctions pour s'assurer qu'elles sont compatibles avec les objectifs de formation et qu'elles ont un sens pour les élèves.

Amélioration des systèmes de tenue des dossiers. Pour améliorer leurs systèmes de tenue des dossiers en matière de contrôle des présences des élèves, les écoles devront pouvoir compter sur la compétence technique et, vraisemblablement, sur les ressources financières de leur conseil scolaire. Nous pensons que les conseils scolaires devront peut-être intervenir pour uniformiser les méthodes de présentation des rapports, par exemple pour les catégories d'absences, en vue d'établir des statistiques valables. Idéalement, les systèmes de contrôle des présences pourraient être rattachés aux dossiers personnels des élèves, ce qui faciliterait la mise à jour des données et la réalisation d'analyses diverses. Par exemple, les conseils scolaires pourraient évaluer les incidences des changements de zonage sur la fréquentation et la persévérance scolaire, suivre l'évolution de l'absentéisme des élèves en retraçant la source dans leurs quartiers et leurs écoles antérieurs, et ainsi de suite.

Au niveau provincial, l'Ontario met déjà en oeuvre de façon très dynamique son programme visant à réduire les abandons scolaires. Elle commence à mettre en oeuvre des politiques dans les quatre secteurs préconisés par les spécialistes : mandats et règlements, actualisation des compétences, financement et évolution des responsabilités des établissements. Trois questions précises se rapportent au premier et au dernier de ces domaines : la collecte des données, l'analyse des données et la question de la formule des niveaux de cours dans l'organisation du système scolaire.

Collecte des données. Un grand nombre d'études ont montré que le manque de données valables est l'élément le plus décevant dans l'étude des abandons scolaires. Nous pensons que le système actuel de collecte des données sur cette question peut être amélioré en vue de fournir une information plus exacte et utile. Le Rapport de septembre, que préparent actuellement tous les directeurs d'école, comporte des renseignements sur les élèves qui ne poursuivent pas leurs études, mais l'ambiguïté des directives est à l'origine d'erreurs dans au moins cinq pour cent des rapports que nous avons étudiés. Des directives plus précises et un meilleur filtrage pourraient réduire ce

problème. On pourrait finir par envisager une liaison entre les systèmes de tenue des dossiers des élèves qui faciliterait la collecte de données exactes et le suivi des élèves; mais à l'heure actuelle, cette intégration n'est peut-être possible qu'à l'échelon de chaque conseil scolaire.

Analyse des données. Des statistiques provinciales sur la persévérance scolaire paraissent chaque année dans la publication annuelle *Statistiques sur l'éducation en Ontario.* Il semble qu'on pourrait davantage exploiter ces statistiques à l'échelon local, à l'échelon des conseils scolaires et au niveau provincial. Il pourrait être utile que le ministère fournisse à chaque conseil scolaire des données sur la persévérance scolaire et le taux des abandons scolaires école par école.

Formule des niveaux de cours dans l'organisation du système scolaire. La question de la répartition, selon des niveaux, des cours et, *de facto*, des programmes entre les écoles et au sein même des écoles doit être considérée dans son contexte social et politique pour être vraiment comprise. Une bonne connaissance des aspects historiques de cette question aide à mieux comprendre les incidences que peuvent avoir différentes formules.

La tradition «conservatrice» classique en Ontario est de diviser le système d'éducation en niveaux hiérarchiques séparés, en parallèle avec les rôles de chacun dans la société. Ce qui sous-tend cette façon de faire, c'est une vision globale de la société que l'on ne retrouve pas dans la vision libérale classique. La tradition «socialiste» du XIX[e] siècle a également une vision globale de la société, qui diffère cependant de l'idée «conservatrice» quant à la répartition hiérarchique du pouvoir social, politique et économique. Au cours des dernières décennies, le point de vue «conservateur» s'est retrouvé dans le plan Robarts : répartition des élèves du palier secondaire en fonction des programmes et de la durée des études, maintien de deux diplômes distincts même après l'adoption du système de crédits, et plus récemment, adoption des cours préuniversitaires de l'Ontario (CPO), cours distincts qui ont remplacé les cours préparant à l'obtention du diplôme d'études secondaires supérieures, au moment de l'adoption d'un seul diplôme. Ces changements au palier secondaire révèlent une certaine évolution «libérale», mais aucun changement n'a été apporté au niveau postsecondaire : la répartition des élèves selon des programmes terminaux se poursuit dans les collèges d'arts appliqués et de technologie et dans les universités.

Compte tenu du fait que la formule actuelle de la répartition des élèves et des rôles institutionnels en Ontario ne remplit pas efficacement ses fins, il semblerait approprié d'évoluer vers un système plus compétitif et moins stratifié, tant au niveau secondaire qu'au niveau postsecondaire.

Voici donc quelques mesures qui seraient susceptibles d'élargir les possibilités et la compétitivité du système d'éducation : 1) offrir, peut-être obligatoirement, des cours sans niveau précis, dans des matières particulièrement propices au regroupement de tous les élèves, ouvrant droit à des crédits (ces crédits ne seraient pas désignés comme des crédits de niveau fondamental, de niveau général ou de niveau avancé); 2) offrir des cours préuniversitaires ou leur équivalent dans les collèges communautaires, ce qui permettrait aux élèves auxquels il manque quelques crédits pour l'obtention de leur diplôme de terminer leurs études secondaires dans un établissement davantage axé sur les adultes (les élèves des collèges communautaires désireux de s'inscrire à l'université pourraient également acquérir au collège les préalables requis sans devoir retourner à l'école secondaire); 3) permettre aux élèves du palier secondaire de s'inscrire dans un collège communautaire ou une université pour suivre des cours ouvrant droit à des crédits en vue de l'obtention du diplôme d'études secondaires et réduire la durée des programmes collégiaux; 4) offrir un large éventail de cours universitaires de première année dans les collèges communautaires, pour donner une

«deuxième chance» aux élèves qui n'ont pas obtenu des notes suffisantes pour faire leur entrée dans le système universitaire ontarien, de plus en plus compétitif.

Nous sommes convaincus que les suggestions présentées dans ce rapport peuvent aider les écoles, les conseils scolaires et le gouvernement provincial à résoudre les problèmes associés à la persévérance scolaire. Ces suggestions ne visent pas seulement la persévérance scolaire, mais aussi la valorisation des expériences de formation de la plupart des élèves des écoles secondaires par le biais de programmes, de services et de structures plus appropriés.

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier les nombreux enseignants, conseillers et administrateurs, ainsi que le personnel d'appui des conseils scolaires qui ont collaboré à cette étude. Nous remercions particulièrement ceux qui nous ont accueillis chaleureusement et ont bienveillamment accepté de nous faire part de leurs points de vue lors des études de cas réalisées dans quelques écoles. Nous espérons que ce rapport traduit bien la considération que nous avons pour eux, et que les changements que nous pouvons recommander ici s'inscriront dans le cadre d'un examen critique de la façon dont nous pouvons, en travaillant de concert, apporter des améliorations au système scolaire ontarien.

Les auteurs désignés du présent rapport ont participé aux divers aspects de l'étude, en collaboration avec d'autres personnes. La responsabilité particulière de la rédaction des six chapitres du rapport a incombé à diverses personnes.

Le Chapitre 3 sur l'école efficace et la question des abandons scolaires a été rédigé par Ken Leithwood; l'analyse de cheminement LISREL est due à Brad Cousins, du Centre de perfectionnement des directeurs d'école de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, et l'analyse conventionnelle de cheminement, à Steve Lawton. Le Chapitre 4, sur les principaux facteurs de l'abandon des études, a été rédigé par Elaine Batcher, qui a également dirigé à plein temps le projet et coordonné l'ensemble des activités, et par Ken Leithwood, qui a élaboré le questionnaire sur la gestion efficace des écoles. Le Chapitre 5, sur la transition au milieu du travail, a été rédigé par Betty Donaldson, dont l'intérêt pour cette question permet à notre étude de dépasser le cadre de l'école. Les chapitres 1, 2 et 6 ont été préparés par Steve Lawton, qui a pu compter sur l'aide et l'examen critique des autres membres de l'équipe.

Ken Leithwood, aidé par Elaine Batcher, a rédigé l'annexe B, qui passe en revue la documentation spécialisée sur les écoles secondaires exemplaires; Steve Lawton, aidé également par Elaine Batcher, a rédigé l'annexe C, qui passe en revue la documentation spécialisée sur les abandons scolaires.

Rouleen Stewart a coordonné la constitution d'une base intégrée de données, à partir des diverses enquêtes et des données quantitatives recueillies lors de l'étude. À l'aide d'un système SPSS-X, elle a constitué l'ensemble de données au niveau scolaire, utilisées abondamment au Chapitre 3. Elle a aussi collaboré avec d'autres membres de l'équipe à la préparation d'analyses particulières.

Enfin, nous tenons à remercier de leur aide Vincenza Travale, agent de supervision du projet, Projet sur le maintien des élèves à l'école et leur transition, du ministère de l'Éducation, et Tom Tidey, responsable de ce projet.

CHAPITRE 1

INTRODUCTION

La présente étude vise à déterminer comment les écoles secondaires de l'Ontario peuvent favoriser la persévérance scolaire et réduire le taux des abandons scolaires.

Nous étudions cette question selon quatre perspectives. Tout d'abord, dans une perspective générale, nous considérons l'école secondaire dans ses rapports avec le milieu social : comment elle est modifiée par ce milieu, comment elle essaie de le modifier, et comment elle cherche à lui résister. Nous analysons ensuite les caractéristiques organisationnelles souvent associées par les spécialistes aux écoles plus efficaces, notamment le mode de gestion de leurs directeurs, leurs objectifs et leur culture. Notre troisième approche, plus intime que les deux précédentes, relève des études ethnographiques : nous considérons le monde selon la vision des élèves, en cherchant à voir l'école comme eux-mêmes la perçoivent, ce qui fait surgir une série de facteurs qui sont en cause dans le processus des abandons scolaires. Notre dernier angle d'approche nous fait considérer le départ de l'école comme un rite de passage, l'abandon de l'enfance pour entrer dans le monde adulte. Cette transition de l'école au monde du travail pose des problèmes particuliers dans le monde d'aujourd'hui, en raison de l'évolution rapide du marché du travail, et rares sont ceux qui peuvent donner des conseils devant un avenir de plus en plus incertain.

Il n'est pas étonnant qu'à partir de quatre approches aussi différentes, notre rapport comprenne quatre grands chapitres, qui sont tous distincts, tout en ayant des rapports entre eux. Le chapitre 2, «Les politiques officielles et la question des abandons scolaires», porte sur la façon d'évaluer la persévérance scolaire, sur les politiques en cette matière au niveau provincial, dans les conseils scolaires et au niveau de l'école, et sur les pratiques en vigueur dans les écoles qui ont des effets sur la fréquentation scolaire. Le chapitre 3, «Les écoles efficaces et les abandons scolaires», porte sur les caractéristiques des écoles scolaires exemplaires qui peuvent servir à expliquer les variations dans le taux des abandons scolaires et les caractéristiques connexes des écoles secondaires de l'Ontario. Le chapitre 4, «Thèmes associés aux abandons scolaires», regroupe dix facteurs en trois catégories : facteurs propres au système scolaire (répartition des élèves selon des niveaux, négociations, accumulation des crédits, réaction du personnel), facteurs sociaux (sens de l'identité, centres d'intérêt, assiduité), facteurs associés au développement personnel (sexualité, travail), et le thème principal du processus de marginalisation. Le chapitre 5, «La transition de l'école au marché du travail», analyse les échecs et les succès des jeunes qui ont quitté l'école après avoir obtenu ou non leur diplôme -- et sont entrés directement dans le «monde réel» du travail et des responsabilités parentales, tout en continuant parfois à dépendre des autres. Cette recherche originale est complétée par trois revues de la documentation spécialisée, présentées à la fin de chaque chapitre ou en annexe au rapport.

Dans le dernier chapitre, «La persévérance scolaire : perspectives d'avenir», nous cherchons à résumer les conclusions de nos enquêtes en Ontario et celles d'autres chercheurs dans d'autres régions, pour en analyser les incidences possibles. Nos travaux sont indépendants d'autres études parallèles réalisées en Ontario, et nos conclusions peuvent être semblables aux leurs ou s'en écarter. Nous présentons le plus possible de données originales et fournissons notre propre base d'interprétation, afin que d'autres puissent comparer leurs propres évaluations avec les nôtres. Le dernier chapitre présente un résumé de la question et les conclusions de l'ensemble du rapport.

Si nous insistons sur le rôle de l'école et sur ce que le système scolaire peut faire pour accroître la persévérance scolaire, cela ne veut pas dire pour nous que la responsabilité entière repose dans les mains des éducateurs ontariens. Nous reconnaissons différents points de vue sur la question, y compris le point de vue dominant selon lequel, dans la plupart des cas, l'abandon des études est décidé par les élèves et leurs parents, et non par les autorités scolaires. Mais notre attention se porte sur l'école, et nous laissons aux autres le soin de persuader les jeunes et leur famille que l'éducation est une bonne chose.

La base de données

Pour évaluer le travail qui suit, il est évidemment utile de connaître l'origine de l'information utilisée. Les auteurs ont eu recours à trois méthodes de recherche : revue de la documentation spécialisée, enquêtes à l'aide d'un questionnaire, et étude de cas. Nous avons été ravis de lire dans les observations des enseignants en réponse au questionnaire : «Vous devriez venir dans les écoles pour voir de vos propres yeux ce qui se passe.» C'est exactement ce que nous avons fait.

La revue de la documentation spécialisée a fait l'objet de projets de recherche, les données brutes des différents auteurs servant à déterminer leurs variables causales indépendantes, leurs variables dépendantes, la taille de leurs échantillons, leurs méthodologies, leurs conclusions et le degré de confiance à accorder à leurs résultats.

Cette revue de la documentation spécialisée nous a fourni le cadre de travail nécessaire à la réalisation d'une enquête d'envergure et à l'élaboration de guides d'interview pour les études de cas. Le questionnaire comportait dix parties : les sept premières concernaient les divers aspects d'une école secondaire «efficace», tirés des ouvrages spécialisés. Les autres portaient sur la transition de l'école au milieu du travail, l'établissement du budget des écoles, les politiques provinciales et les points de vue des enseignants sur la culture étudiante. Les guides d'interview portaient sur les principaux thèmes associés aux abandons scolaires indiqués dans ces ouvrages, ainsi que sur les politiques des écoles touchant la fréquentation scolaire et la transition au monde du travail. Ces divers documents sont reproduits à l'annexe E.

L'étape suivante a porté sur le choix d'un échantillon de conseils scolaires. Nous avons communiqué avec dix conseils d'écoles publiques de diverses régions de la province et en avons retenu six : deux dans la région Nord (un dans une petite localité qui accueille des villégiateurs de Toronto, l'autre dans une région urbaine), un conseil scolaire de la région de Toronto, un conseil scolaire en milieu urbain dans la région Est, un conseil scolaire en banlieue de Toronto, et un dans la région Sud. Des questionnaires furent envoyés au personnel de toutes les écoles secondaires de ces six conseils scolaires. Les données recueillies couvrent 95 écoles, mais la plupart de nos analyses excluent certains types d'école : les écoles de cycle moyen, les écoles pour adultes et les écoles «alternatives». La plupart des analyses statistiques sont fondées sur les données de 58 écoles secondaires. Les données recueillies aux fins d'analyse proviennent d'environ 2 250 questionnaires.

Après avoir envoyé les questionnaires, mais avant de recevoir et d'analyser les données, nous avons choisi sept écoles dans quatre conseils scolaires pour réaliser des études de cas. Une seule école a été choisie dans un conseil scolaire de la région Nord (dans une région de villégiature). Dans chacun des trois autres conseils, nous avons retenu deux écoles, l'une ayant un taux d'abandons scolaires particulièrement élevé, l'autre un taux particulièrement faible : dans le premier de ces trois conseils, deux écoles accueillant principalement des élèves au niveau avancé; dans le deuxième,

deux écoles polyvalentes offrant un large éventail de cours aux élèves; dans le troisième, deux écoles de formation professionnelle. Dans chacune de ces écoles, trois enquêteurs de l'équipe ont passé deux ou trois jours à interviewer une trentaine de personnes : enseignants, administrateurs, conseillers et élèves.

En plus des données que nous avons recueillies nous-mêmes, nous avons pu compter sur les données fournies par le ministère de l'Éducation sur les effectifs scolaires, tirées des Rapports de septembre, concernant les écoles et les conseils scolaires participant à l'étude.

La plupart des données ont été recueillies en mars et avril 1988. À cette époque, le «Rapport Radwanski» sur les abandons scolaires fut rendu public par le ministère de l'Éducation (Radwanski, 1987). Lors des entrevues et en réponse au questionnaire, les enseignants et d'autres personnes nous ont présenté bien des observations sur ce rapport : beaucoup condamnaient sa recommandation sur l'abandon des niveaux de cours, mais un grand nombre ont aussi apprécié ses recommandations touchant la présence dans les écoles d'enseignants-conseillers. La publication du rapport Radwanski a-t-elle, d'une certaine façon, «contaminé» notre étude? Nous ne le pensons pas. Elle a plutôt favorisé notre étude par une plus grande sensibilisation à cette question. Elle a donné à plusieurs l'occasion de «répondre» à Radwanski. Nous avons généralement interprété leurs observations en fonction des thèmes et notions que nous avions retenus en raison de leurs perspectives prometteuses. Nous reproduisons à l'annexe A quelques observations écrites d'enseignants et d'administrateurs. Leur lecture permet de réentendre leur voix, qui est parfois une véritable protestation.

RÉFÉRENCES

Radwanski, G. (1987). *Étude sur le système d'éducation et les abandons scolaires en Ontario.* Toronto, ministère de l'Éducation.

CHAPITRE 2

LES POLITIQUES OFFICIELLES ET LA QUESTION DES ABANDONS SCOLAIRES

Il y a vingt ans, Bachman (1971) critiquait les campagnes gouvernementales «anti-décrocheurs» qui donnaient, à son avis, «une mauvaise réputation aux décrocheurs». Dans son récent rapport au gouvernement de l'Ontario, Radwanski (1987) recommande que l'Ontario suive l'exemple des provinces comme la Saskatchewan et le Québec et lance une campagne d'envergure pour inciter les jeunes à rester à l'école jusqu'à la fin de leurs études. Ce genre d'orientations politiques contradictoires est courant dans la recherche spécialisée sur les abandons scolaires et reflète des positions différentes sur la nature et le rôle de la formation scolaire dans la vie individuelle et dans l'ensemble de la société.

Les administrateurs scolaires et les enseignants ont tendance à considérer que l'abandon des études avant l'obtention d'un diplôme est une question individuelle; souvent même, ils encouragent les élèves à aller travailler provisoirement pour acquérir de l'expérience et une certaine maturité. Ils présument que si l'élève n'est pas intéressé(e) par l'école ou dérange les autres dans leurs études, sa place n'est pas à l'école. Quant on leur demande quel est le taux des abandons scolaires dans leur école, ils ne manquent pas de dire qu'il est faible, avant de découvrir ensuite avec surprise ce qui en est. Le phénomène ne s'apparente pas à une hémorragie, mais à un épanchement plus lent. Chaque enseignant ou enseignante connaît peut-être un ou deux élèves qui ont quitté l'école prématurément, mais personne ne considère la question dans une perspective générale. On peut trouver les données pertinentes sur le sujet dans les fichiers et rapports scolaires, mais elles sont rarement analysées ou interprétées en fonction de l'efficacité de l'école.

Ceux qui se préoccupent des politiques provinciales ou nationales adoptent une autre perspective. La corrélation entre les années d'études et divers indicateurs sociaux (criminalité, fréquentation des établissements de santé, revenu, nombre d'enfants nés hors mariage, et ainsi de suite) indique que l'éducation a des incidences importantes sur les personnes et sur l'ensemble de la société (Lawton et Tzalalis, 1983). Dans cette perspective macroscopique, le «gaspillage» représenté par un abandon précoce des études entraîne des coûts sociaux importants. Et ce qui inquiète davantage, à long terme, c'est le niveau de formation de l'ensemble de la population active, dont dépend le maintien d'un niveau de vie élevé. On considère généralement qu'en raison du déplacement des activités économiques primaires et secondaires vers le secteur des services, il importe d'accroître les normes touchant les connaissances associées à chaque niveau de diplôme au sein du système d'éducation. Il ne suffit pas que le système d'éducation assume la fonction qu'on lui reconnaît déjà, celle de classer les élèves, par un processus légitime, en fonction de rôles sociaux appropriés; il doit aussi en même temps leur procurer un enseignement efficace.

Dans une perspective écologique, on peut regrouper les points de vue microscopiques et macroscopiques (Moos et Insel, 1974; Barker, 1974; Gump, 1974; Bennet, 1976). En d'autres termes, on peut avec profit considérer les individus, les écoles et les conseils scolaires dans leurs rapports avec leur milieu physique, social, économique et politique. L'évolution de ces milieux a des effets sur les individus et les organismes. Selon leur degré de sensibilisation et leur interprétation de la situation, ils peuvent choisir de s'y adapter, de s'y opposer ou de n'en tenir aucun compte. S'y adapter, cela veut dire changer leur comportement pour maintenir leur efficacité; s'y opposer, cela veut dire s'isoler des forces antagonistes ou chercher à les modifier pour préserver un simulacre de statu quo; ne pas en tenir compte, cela veut dire céder peu

à peu -- et finir par être englouti par les forces à l'oeuvre tout en niant leur existence.

Au plan social, la préoccupation pour les abandons scolaires et l'efficacité du système d'éducation entraîne un certain désir d'adaptation et de changement en vue d'assurer la réussite future. À l'échelon de l'école, le manque d'attention à cette question indique que l'on préfère nier les incidences des changements économiques et sociaux sur l'école actuelle ou, à tout le moins, préserver le statu quo. Au plan individuel, la décision de quitter prématurément l'école reflète typiquement le désir de connaître le succès immédiat dans le milieu du travail ou d'être libéré de l'angoisse ou de l'ennui de l'école.

Mais quelles devraient être les politiques en matière de persévérance scolaire, tant au niveau provincial qu'à l'échelon des conseils scolaires et des écoles, et même au plan individuel? Y a-t-il des politiques possibles, pertinentes? Quels sont les facteurs à considérer selon les milieux? Ce sont là quelques-unes des questions analysées dans le présent chapitre. À partir d'une revue de la documentation spécialisée sur les politiques en matière de persévérance scolaire, nous examinons les options politiques possibles au plan provincial. Certaines d'entre elles, notamment celles qui ont trait à la collecte et à la présentation des données, sont étudiées à la lumière des recherches entreprises pour cette étude. À partir des données sur les abandons scolaires selon les écoles et les conseils scolaires, nous examinons les relations qui existent entre les politiques des conseils scolaires et le taux des abandons scolaires. Enfin, nous analysons les problèmes et les facteurs que l'on retrouve au niveau de l'école, et les politiques et décisions applicables à l'échelon scolaire et au plan individuel. Les conclusions que nous tirons ensuite ont des incidences sur l'ensemble du système d'éducation de l'Ontario.

Il importe d'abord de souligner que la question de la persévérance scolaire ne doit pas être abordée exclusivement en fonction des décrocheurs, mais qu'elle doit aussi englober les élèves qui ne profitent pas de l'école comme ils devraient pour divers facteurs : absence, retard ou suspension. C'est cette notion plus générale qui nous a orientés dans notre travail, et cette démarche est justifiée par les travaux spécialisés sur le rendement scolaire et le temps passé à l'école (p. ex., Wiley, 1976) et les conclusions d'études antérieures (p. ex., Watson, 1977), qui montrent une corrélation étroite entre les taux d'absentéisme, de retard et de suspension et les taux d'abandons scolaires à l'échelon de l'école et au plan personnel.

Les politiques provinciales et la persévérance scolaire

Les autorités provinciales et les autres paliers de l'administration disposent de quatre types d'instruments politiques pour favoriser l'évolution du système scolaire (McDonnell et Elmore, 1987) : les mandats ou règlements (indiquer aux conseils scolaires ce qu'ils doivent faire, p. ex. touchant la collecte des données nécessaires), le financement ou les incitations fiscales (encourager les conseils scolaires à prendre des initiatives dans leur territoire), l'actualisation des compétences (aider les conseils scolaires à apprendre comment régler le problème) et le transfert des responsabilités à un autre organisme. À ce jour, le gouvernement ontarien a pris des mesures dans chacun de ces quatre domaines : il exige que les conseils scolaires fournissent, dans les rapports qu'ils présentent au 30 septembre, des données sur le nombre d'élèves qui ont quitté l'école sans avoir obtenu leur diplôme; les subventions qu'il verse aux conseils scolaires sont établies en fonction des effectifs scolaires, ce qui profite à ceux qui favorisent la persévérance scolaire; son programme sur la persévérance scolaire comprend une série d'ateliers et de cours de formation à l'intention du personnel

scolaire; enfin, le transfert de responsabilités institutionnelles est illustré par le fait qu'il subventionne les écoles secondaires catholiques et par la création du programme L'Avenir par le ministère de la Formation professionnelle.

Rapports statistiques

Il est indispensable de disposer de données exactes et complètes sur le nombre de décrocheurs pour évaluer l'ampleur du phénomène et les effets des mesures prises pour réduire le taux des abandons scolaires. On doit donc s'interroger sur la qualité des données dont nous disposons actuellement. Nous pensons que l'attention plutôt superficielle accordée à cette question par Radwanski (1987, pages 68 à 70) et le fait qu'il ne nous indique pas sa méthodologie (Radwanski, 1987, note 41) affaiblissent considérablement l'utilité de son rapport. Nos propres travaux révèlent des lacunes importantes touchant les méthodes actuelles de collecte des données sur les jeunes qui abandonnent leurs études en Ontario.

La principale source de données sur cette question est le rapport préparé au 30 septembre dans chaque école ontarienne, signé par la direction. Ces données servent notamment à l'élaboration de la publication annuelle *Statistiques sur l'éducation en Ontario*, qui comprend des tableaux sur la persévérance scolaire (p. ex., tableau 2.91, Élèves ayant quitté l'école secondaire sans diplôme ou certificat, 1984-1985, *Statistiques sur l'éducation en Ontario, 1985*).

La validité des statistiques provinciales dépend naturellement de l'exactitude des données fournies par les écoles. Au cours de notre étude, nous avons constaté qu'un nombre important d'écoles fournissent des données manifestement inexactes, qui sont pourtant acceptées à l'échelon de l'école et au niveau provincial. Voici trois exemples particuliers.

Dans le Rapport de septembre, à la page 4, la section L porte sur la destination des élèves à leur départ de l'école, tant ceux qui ont obtenu leur diplôme que les autres. Nous avons constaté que dans leur rapport, plusieurs écoles indiquent pour tous leurs élèves qui choisissent une autre école ontarienne avant d'obtenir leur diplôme qu'ils ont quitté l'école pour poursuivre d'autres études en Ontario. Cette erreur pourrait grossir le taux des abandons scolaires d'une école donnée. Ces cas de «transfert» ne devraient évidemment pas figurer dans ce tableau, mais ce point n'est pas suffisamment souligné dans le guide d'instruction sur la façon de remplir le rapport (Rapport de septembre des écoles secondaires 1988 Directives). Il semble également que cette section du rapport est souvent remplie par des personnes qui n'ont pas accès au guide d'instruction.

En remplissant cette même section du Rapport de septembre, une école avait indiqué pendant des années que plus de la moitié de ses diplômés poursuivaient d'autres études en Ontario; pour 1987, elle n'en indiquait aucun. Comme le pourcentage d'élèves qui poursuivent des études postsecondaires est un critère utile d'évaluation du succès d'une école, cette erreur a pour effet de présenter faussement l'efficacité de l'école; les données erronées faussent également les statistiques qui servent à la planification du système d'enseignement postsecondaire en Ontario. Il semble (nous n'avons pu le confirmer) que les élèves qui quittaient cette école et poursuivaient ailleurs leurs études figuraient sous la mention «Autres destinations» (plutôt que sous les rubriques suivantes : études ultérieures, autre province ou pays, école privée, emploi).

Enfin, nous avons constaté que dans bien des écoles, tous les élèves qui quittent l'école et ne poursuivent pas leurs études figurent dans la catégorie «emploi en Ontario». Même si les dossiers de l'école pouvaient indiquer qu'un élève quittait l'école en raison de responsabilités familiales, p. ex. le soin d'un enfant ou de frères et

soeurs, cet élève était classé comme faisant partie du marché du travail. Ces rapports trompeurs réduisent manifestement l'utilité de ces données dans l'évaluation de la croissance de la population active de l'Ontario et ne renseignent guère au niveau provincial sur l'orientation effective des élèves qui ont quitté l'école prématurément.

Dans certains cas, des instructions plus précises ou des catégories mieux définies pourraient aider les écoles à réduire l'importance des données erronées ou trompeuses. Dans d'autres cas, un processus de sélection plus rigoureux au niveau provincial (comparaison des données présentées avec celles de l'année précédente ou les moyennes provinciales) permettrait de mieux cerner les écarts.

Malgré ces problèmes, il nous a semblé que les données des écoles sur le nombre d'élèves qui abandonnent leurs études au cours de l'année scolaire étaient exactes, dans l'ensemble. Toutes ces écoles tiennent à jour un fichier sur tous les abandons scolaires, et font souvent remplir un formulaire à chaque élève avant son départ. Ce formulaire porte surtout sur des questions administratives comme la remise des manuels scolaires et des ouvrages de la bibliothèque, mais il permet de vérifier le départ de l'élève. Les principaux problèmes que les écoles semblent avoir concernent la description de l'orientation ultérieure de ces décrocheurs.

Dans notre revue des travaux spécialisés, nous avons conclu que les décrocheurs ontariens devaient être définis à partir des critères ci-après :

1. la population de base d'une école doit comprendre les élèves de la 9e à la 12e année inclusivement, classés selon l'année d'études en fonction des crédits accumulés : 9e année, de 0 à 6 crédits; 10e année, de 7 à 13 crédits; 11e année, de 14 à 20 crédits; 12e année, de 21 à 26 crédits; 13e année, 27 crédits ou plus;

2. la population de base ne doit comprendre que les élèves ayant entre 14 et 21 ans;

3. l'année de base doit être la période de 12 mois allant du 1er octobre au 30 septembre de l'année suivante; les crédits accumulés aux fins du classement selon les années d'études doivent donc l'avoir été au 1er septembre, les crédits obtenus lors de cours d'été pouvant ainsi être pris en compte;

4. sont donc définis comme décrocheurs les élèves appartenant à la population de base, qui abandonnent leurs études avant d'avoir obtenu leur diplôme ou qui s'absentent sans motif pendant 20 jours scolaires consécutifs, à moins d'avoir présenté une demande touchant leur dossier scolaire dans les 45 jours scolaires du début de l'absence;

5. ne doivent être considérés dans les «transferts» que les élèves à plein temps inscrits dans d'autres établissements, publics ou privés, pouvant décerner un diplôme, à l'exclusion des raisons ou destinations suivantes : école du soir, centres d'éducation des adultes, entrée dans les forces armées, mariage.

Nous n'avons pu cependant, dans notre étude, nous en tenir rigoureusement à cette définition. Tout d'abord, il nous a été impossible d'appliquer l'équivalence indiquée dans le premier point entre les crédits et les années d'études. Certaines écoles adoptent ce mode de classement, mais la plupart classent les élèves en fonction du nombre d'années passées à l'école. Au cours des interviews, les élèves indiquaient parfois plusieurs années d'études (p. ex., un élève déclarait être en 11e et 12e année, car il avait moins de 14 crédits au début de l'année mais il en aurait accumulés plus de 14 à la fin). En deuxième lieu, nous n'avons pu respecter l'échéance touchant la présentation d'une demande de dossier scolaire ou la règle des 20 jours d'absence, car

il nous aurait fallu vérifier chacun des dossiers scolaires des décrocheurs et les registres des écoles touchant les absences prolongées. Enfin, tous les cas de «transfert» et de départ vers d'autres provinces ont été omis du dénombrement des décrocheurs, mais inclus dans la population de base.

Calcul des taux

La plupart des rapports (p. ex., Radwanski, 1987) attirent l'attention sur le taux de cohorte longitudinale des abandons scolaires (soit le pourcentage des élèves de 9e année qui ne restent pas de façon continue à l'école jusqu'à l'obtention de leur diplôme), mais nous avons conclu qu'un taux annuel présentait une plus grande utilité aux fins des politiques scolaires, pour une raison essentielle : on ne peut connaître le taux de cohorte longitudinale que cinq ans au moins après l'inscription de cette cohorte, tandis qu'on peut calculer le taux annuel au début de chaque année scolaire, pour l'année scolaire précédente. Si l'on cherche à évaluer les incidences d'une politique, ou simplement suivre l'évolution d'une tendance, le taux annuel est de loin le plus utile.

En Ontario, le taux des «départs de l'école secondaire sans diplôme ou certificat» indiqué par le ministère de l'Éducation de la 9e à la 12e année constitue une forme de taux d'abandons scolaires (ministère de l'Éducation, 1987, pages 30 et 31). Ces taux sont le nombre de départs «par rapport au pourcentage d'inscriptions l'année précédente». Dans le schéma de classement de Doss et Sailor (1987), ces taux seraient considérés comme des taux annuels d'attrition. Pour l'année 1983-1984, ils sont de 9,2 % pour la 9e année, de 11,9 % pour la 10e année, de 14,4 % pour la 11e année et de 19,6 % pour la 12e année. Ils incluent tous les élèves, quel que soit leur âge, y compris les adultes. Nous estimons que sans les adultes, le taux des abandons scolaires chez les adolescents pour l'année 1983-1984 est de 6,1 % en 9e année, de 10,9 % en 10e année, de 13,0 % en 11e année et de 16,2 % en 12e année.

À partir des données du ministère, il est également possible de calculer les taux annuels. Pour 1983-1984, le taux annuel serait de 13,8 %. En d'autres mots, dans une école secondaire ontarienne «type», 14 % des élèves ont abandonné leurs études entre le 1er octobre 1983 et le 30 septembre 1984 sans recevoir un diplôme ou un certificat (ministère de l'Éducation, 1987, pages 30 et 31). Si l'on exclut les adultes de plus de 21 ans, le taux des abandons scolaires serait d'environ 11,5 %.

Même après exclusion des adultes, ces taux sont beaucoup plus élevés que les taux annuels de 8,3 % et 8,7 % pour 1983 et 1984 respectivement, indiqués par Radwanski (1987, p. 69). Comme nous ne pouvons avoir accès à des données qui n'ont pas été publiées, nous sommes malheureusement incapables de justifier ces chiffres. Il est possible que l'auteur ait tenu compte des adolescents qui étaient retournés à l'école après l'avoir quittée, ce que nous n'avons pu faire pour notre part.

Soulignons que l'extension du réseau ontarien des écoles secondaires catholiques aura pour effet de modifier la base de calcul du taux provincial des abandons scolaires entre 1984-1985 et 1987-1988, au fur et à mesure de l'ajout d'une nouvelle année d'études chaque année. Les données provinciales auront donc une valeur réduite aux fins de comparaison jusqu'à l'apparition d'une nouvelle tendance. Cela prendra de trois à cinq ans.

Aux fins de notre étude, nous avons calculé comme suit les taux annuels d'abandons scolaires. Nous avons déterminé le nombre d'élèves ayant quitté l'école sans diplôme ou certificat, ayant entre 14 ans (ou moins) et 21 ans à partir des lignes 7 à 15 de la section L du rapport du 30 septembre. Ce nombre ne comprend que les élèves qui ont quitté l'école en vue d'un emploi ou à d'autres fins en Ontario. Nous

avons ajouté le nombre d'élèves qui ont reçu un certificat de formation ou d'études (indiqués à la ligne B.3, en page 1 de ce rapport), ces élèves n'ayant pas reçu un diplôme. Le total a ensuite été divisé par l'effectif scolaire en septembre de l'année précédente (rubrique B.1 de la page 1 du rapport). Nous avons ainsi obtenu un taux «révisé», par rapport au taux «brut» des *Statistiques sur l'éducation en Ontario.* En outre, un autre taux a été établi en divisant le nombre de décrocheurs ayant eux-mêmes déclaré avoir quitté l'école entre le 8 septembre 1987 et la mi-décembre 1987, lorsqu'un questionnaire de sélection fut envoyé aux conseils scolaires participants.

Les politiques des conseils scolaires et la persévérance scolaire

Le tableau 2.1 indique les taux d'abandons scolaires calculés pour les six conseils scolaires de l'échantillon. Ces taux sont des taux «révisés»; en d'autres mots, ils ne comprennent pas les élèves adultes (22 ans ou plus), mais comprennent ceux qui ont reçu un certificat. Le taux moyen des abandons scolaires de chaque conseil est établi en divisant le nombre total de décrocheurs par l'effectif du palier secondaire. Ces taux se situent entre un peu moins de 9 % et un peu plus de 20 %. Pour l'ensemble de l'échantillon, le taux est de 13,9 %, soit quelques points de pourcentage de plus que ce que nous avions estimé pour l'ensemble de la province pour 1983-1984. Implicitement, l'échantillon en question compte relativement plus de décrocheurs que dans l'ensemble de la province, ou le taux des abandons scolaires dans la province a augmenté au cours des trois dernières années. De toute façon, l'écart extrêmement important entre les divers conseils scolaires indique que toute généralisation à l'ensemble de la province risque fort d'être loin de la vérité dans toutes les situations.

Pourquoi les taux d'abandons scolaires sont-ils si différents entre les conseils scolaires? Une brève description de chacun des conseils scolaires peut nous fournir quelques réponses. Deux des conseils, les conseils 1 et 3, sont des conseils scolaires ruraux, même si l'un d'eux se trouve dans une région de villégiature et reçoit des subventions additionnelles du ministère de l'Éducation parce qu'il se trouve dans une région septentrionale. Ces deux conseils ont quelques écoles secondaires polyvalentes, relativement modestes, dont l'effectif varie entre 200 et 1 500 élèves. L'une des écoles fait partie d'un complexe K-13.

Les conseils scolaires 2, 4 et 6 sont des conseils scolaires urbains, les deux premiers dans la région Sud, le dernier dans la région Nord. Le conseil scolaire n° 4 se trouve dans la région de Toronto. Ces conseils scolaires urbains ont divers types d'écoles secondaires, y compris des «collegiates», des écoles secondaires polyvalentes et des écoles de formation professionnelle. Selon la terminologie du plan Robarts des années 1960, leurs écoles accueillent des élèves qui sont censés recevoir après cinq ans le diplôme d'études secondaires supérieures de l'Ontario (DESSO), après quatre ans le diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DESO), ou après deux ans un certificat de formation ou un certificat d'études (Fleming, 1971). Selon la terminologie du document *Les écoles de l'Ontario aux cycles intermédiaire et supérieur*, leurs écoles offrent principalement des cours de niveau avancé, général ou fondamental, mais on trouve généralement au moins deux niveaux de cours dans chaque type d'école, en conformité avec les exigences du système de crédits et du document *Les écoles de l'Ontario.*

Le conseil scolaire n° 5 dessert un territoire avoisinant la région de Toronto, et peut être considéré comme suburbain. Ses écoles ont tendance à adopter un modèle urbain, mais sont peut-être plus susceptibles d'être des polyvalentes dispensant des programmes aux trois niveaux que dans les conseils scolaires urbains en cause.

De toute évidence, les abandons scolaires sont principalement un phénomène urbain, les conseils scolaires ruraux et suburbains affichant tous des taux inférieurs à la moyenne provinciale et à la moyenne de l'échantillon. Un seul conseil scolaire urbain affiche une moyenne inférieure à celle de l'échantillon, mais son taux est supérieur à celui de tous les conseils scolaires ruraux ou suburbains.

Tableau 2.1 Taux des abandons scolaires par conseil scolaire

Conseil scolaire n°	Taux moyen du conseil	Échelon scolaire	Écoles ordinaires	Form. pr., éc. alt., adultes
1	8,94 %	8,94 %	8,94 %	-- %
2	12,99	33,28	12,22	72,39
3	10,38	9,62	9,62	--
4	18,20	27,67	17,70	70,03
5	9,84	13,22	8,16	31,22
6	20,33	150,03	13,58	422,93[a]
Ensemble	13,61	18,76[b]	12,19	53,86[b]

[a] Comprend une école affichant un taux de 800 %.
[b] Sans l'école affichant un taux de 800 %.

Analyse des taux d'abandons scolaires par conseil scolaire

Organisation des conseils scolaires et taux des abandons scolaires. L'organisation interne des conseils scolaires, c'est-à-dire le genre d'écoles secondaires que l'on y trouve, entraîne des écarts considérables dans les taux d'abandons scolaires entre les écoles au sein du même conseil. Le Tableau 2.1 donne le taux moyen des abandons scolaires pour toutes les écoles d'un conseil, pour les écoles «ordinaires» du même conseil, et pour ses écoles de formation professionnelle, «alternatives» ou pour adultes (les taux calculés pour les écoles pour adultes visent les élèves de 21 ans ou moins). Le taux moyen des abandons scolaires est d'environ 12 % pour les écoles ordinaires, mais de 54 % pour les autres types d'écoles. Le taux moyen pour tous les types d'écoles est de 19 % (ce qui est supérieur au taux moyen de 14 % de l'échantillon, car il s'agit d'une moyenne «non pondérée», c'est-à-dire qu'elle tient compte de chaque école sans égard au nombre d'élèves par école).

Ce qui ressort de ce tableau, c'est que les types «spéciaux» d'écoles affichent des taux extrêmement élevés d'abandons scolaires. Dans un cas exceptionnel, pour le conseil n° 6, le taux est de 800 %, phénomène découlant d'une population adolescente très réduite dans une école pour adultes ayant connu beaucoup de cas de transfert, de nouvelles inscriptions et de départ pendant une année au cours de laquelle une autre école secondaire du conseil a été fermée. Ce cas a été exclus du calcul de la moyenne d'ensemble.

Les écoles «spéciales» accueillent la clientèle la plus portée à abandonner les études : les élèves de niveau fondamental, ceux qui ne s'adaptent pas aux écoles ordinaires, et ceux qui reviennent à l'école après l'avoir quittée. Ce n'est que dans le conseil scolaire suburbain que ces écoles ont un peu plus d'une chance sur deux de retenir leurs élèves pour l'année. Dans une certaine mesure, on pourrait dire que l'une des fonctions de ces écoles est d'écarter des écoles ordinaires les élèves plus difficiles (au plan de l'enseignement ou de la discipline), ce qui facilite la tâche des écoles ordinaires et leur permet d'afficher des taux d'abandons scolaires moindres.

Le fait que les taux des abandons scolaires sont moins élevés dans les conseils scolaires ruraux qui n'ont que des écoles polyvalentes pourrait indiquer que les écoles «spéciales» créent davantage de problèmes qu'elles ne permettent d'en résoudre. En d'autres mots, elles tendent peut-être à créer des cadres dans lesquels le fait d'abandonner les études est plutôt normal qu'exceptionnel, et à renforcer ainsi une «culture de retranchement» (Hess, 1987). Cela est peut-être vrai en partie, mais nos études de cas portant sur sept écoles ont révélé également que l'école secondaire joue un rôle plus dominant dans la vie des jeunes en milieu rural qu'en milieu urbain. Elles exercent un plus grand attrait auprès de leurs élèves, qui sont moins attirés qu'ailleurs en dehors de l'école par d'autres sources d'intérêt dans le milieu. Les taux moins élevés d'abandons scolaires dans les écoles polyvalentes, que l'on constate au tableau 2.1, ne sont donc peut-être pas simplement un effet des structures organisationnelles.

En plus de soulever des questions sur les incidences de la structure organisationnelle sur les taux d'abandons scolaires, la différence que l'on constate à cet égard entre les taux des écoles ordinaires et ceux des écoles de formation professionnelle, des écoles alternatives et des écoles pour adultes montre qu'il est difficile de parler d'écoles «types» et de taux «moyen». De plus en plus, les écoles secondaires dispensent un ensemble de programmes distincts. Par exemple, l'une des écoles «collegiates» étudiées était récemment devenue, dans la zone qu'elle desservait pour le conseil scolaire, le centre des cours de français intensif; dans un autre cas, une école polyvalente offrait trois programmes de plus : un programme d'arts pour sa région, un programme pour les adultes, et un programme d'anglais langue seconde pour la région. Le taux global des abandons scolaires peut être modifié à la hausse ou à la baisse par les taux d'abandons dans chacun de ces programmes. Cette question est approfondie dans une section ultérieure sur l'évolution des taux des abandons scolaires.

Système de contrôle des conseils scolaires. Si l'on veut assurer le suivi des élèves et le contrôle de la performance des écoles ou des conseils scolaires, il est indispensable de savoir où se trouvent les élèves, quels sont les cours qu'ils suivent, quel est leur rendement, s'ils sont souvent absents ou suspendus, et à quel moment ils abandonnent leurs études. À l'échelon scolaire, dans les écoles que nous avons visitées, la gestion des dossiers laisse grandement à désirer. Dans une seule des sept écoles visitées, les dossiers des élèves à l'échelon scolaire étaient reliés à ceux du conseil scolaire, permettant un traitement approprié de l'information.

Dans plusieurs des écoles visitées, les enseignants remplissaient laborieusement à la main, pour chaque élève, des feuilles quotidiennes d'absence à remettre chaque mois à l'administration de l'école, tâche qui est informatisée dans quelques autres écoles.

La technologie, utilisée pour alléger le travail et préparer des rapports utiles, peut servir à améliorer le service. En plus d'établir le profil d'assiduité des élèves, ce qui est utile pour les enseignants titulaires, les conseillers, les conseillers en assiduité, les directeurs adjoints et les parents, un système informatique de gestion des dossiers permet d'élaborer des analyses de cohorte qui fournissent des mesures longitudinales sur les abandons scolaires (voir, par exemple, Doss et Sailor, 1987). Il y a tout lieu de

croire qu'un système plus efficace de tenue des dossiers contribue à réduire l'absentéisme chez les élèves et à accroître la persévérance scolaire, en attirant plus rapidement l'attention et en favorisant les interventions au bon moment (California Department of Education, 1986).

Les politiques au niveau de l'école et la persévérance scolaire

Si les politiques et les pratiques des conseils scolaires, notamment en ce qui a trait à l'organisation des écoles et à la mise en place d'un système intégré de gestion des dossiers, sont des éléments qui influent sur la persévérance scolaire, ce sont les politiques au niveau de l'école qui sont considérées comme étant les plus importantes. C'est à l'échelon de l'école que l'on connaît mieux les élèves et que l'on a le plus de contacts directs avec eux.

Les écoles ont tendance à considérer les élèves sur une base individuelle et à penser que la persévérance scolaire est davantage une question individuelle qu'une question institutionnelle. Mais on a relevé un certain nombre de variables et de facteurs institutionnels qui semblent jouer un rôle dans la décision des élèves de quitter l'école avant la fin de leurs études. L'évolution des taux des abandons scolaires dans les sept écoles qui ont fait l'objet de nos études de cas fournit des données éloquentes sur les caractéristiques de ces écoles et leur évolution. Les politiques relatives au comportement des élèves -- codes de conduite, assiduité, retards -- et aux mesures disciplinaires -- retenue et suspension -- semblent jouer un rôle important dans la décision des décrocheurs.

Évolution des taux des abandons scolaires

La figure 2.1 illustre l'évolution du taux des abandons scolaires au cours des trois dernières années dans les sept écoles visitées. Les codes alphanumériques utilisés indiquent le numéro du conseil scolaire et la lettre attribuée à l'école (A ou B pour chaque membre d'un groupe). Manifestement, le taux d'abandons scolaires d'une école est une caractéristique dynamique qui évolue selon les années; dans six des sept écoles, ce taux est plus élevé pour 1986-1987 qu'il ne l'était pour 1984-1985. Dans quatre cas (les écoles 1A, 2A, 5A et 5B), la tendance est uniforme, le taux augmentant d'une année à l'autre. Deux cas (écoles 4A et 2B) présentent une évolution variable selon les années; dans un seul cas (école 4B), le taux fléchit constamment.

Il est utile de connaître un peu ces écoles pour interpréter ces tendances. L'école 1A est située en milieu rural -- région de villégiature au nord de Toronto; les écoles 4A et 4B offrent principalement des programmes au niveau avancé et desservent une population aisée dans l'un des conseils scolaires de la région de Toronto; les écoles 2A et 2B sont des écoles de formation professionnelle, la première destinée aux filles, la deuxième aux garçons, et offrent des cours de niveau fondamental en milieu urbain dans la région Sud; les écoles 5A et 5B desservent une population mixte et en évolution dans un conseil scolaire suburbain près de Toronto.

Pour l'ensemble de ces sept écoles, on voit clairement que le taux d'abandons scolaires a eu tendance à augmenter : le taux moyen pondéré, qui était de 10,6 % en 1983-1984, est passé à 13,5 % en 1984-1985, et à 15,3 % en 1986-1987. Un certain nombre d'observateurs ont souligné les rapports inversés que l'on constate entre le chômage et le taux d'abandons scolaires : lorsque le chômage est élevé, les élèves ont tendance à poursuivre leurs études. Lorsqu'il est faible, ils ont tendance à les abandonner pour le marché du travail (voir Watson, 1977). Ce que cette tendance à la hausse peut traduire, c'est donc l'amélioration rapide de la situation économique de l'Ontario, où le chômage a baissé à son niveau le plus faible depuis 14 ans (*Globe and*

Mail, 9 mai 1988). En outre, il y a moins d'élèves qui s'inscrivent dans les collèges communautaires, dont les cours sont axés sur les métiers, ce qui indique une préférence pour l'entrée directe sur le marché du travail (Gordon, 1988).

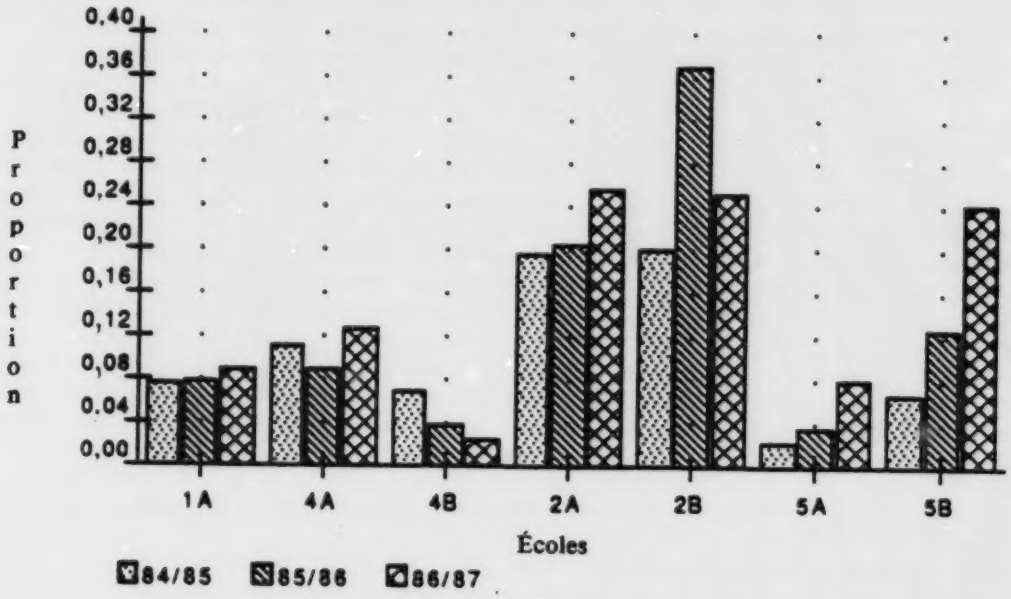

Figure 2.1 Évolution des abandons scolaires selon les écoles

On constate simultanément une tendance contradictoire : les élèves qui s'inscrivent à l'université sont plus nombreux que par le passé (Gordon, 1988). Il se peut que l'augmentation du revenu favorise ce choix dans certaines familles. En d'autres mots, l'évolution économique peut contribuer à expliquer ces tendances contradictoires -- plus d'élèves qui quittent l'école pour entrer directement sur le marché du travail, et plus d'élèves qui poursuivent des études universitaires -- qui indiquent une polarisation au sein des écoles secondaires ou, plus exactement, dans l'ensemble du réseau secondaire (figure 2.2). Cette polarisation est particulièrement évidente dans le cas de l'école 5A, qui enregistre une progression de son taux d'abandons scolaires et un pourcentage plus important d'élèves qui prévoient faire des études universitaires; on l'observe au niveau du système en notant les pourcentages constamment élevés d'élèves qui entendent poursuivre leurs études dans les écoles 4A, 4B et 5A, tandis que ces mêmes pourcentages continuent de baisser ou demeurent presque nuls dans les écoles 1A, 2A, 2B et 5B.

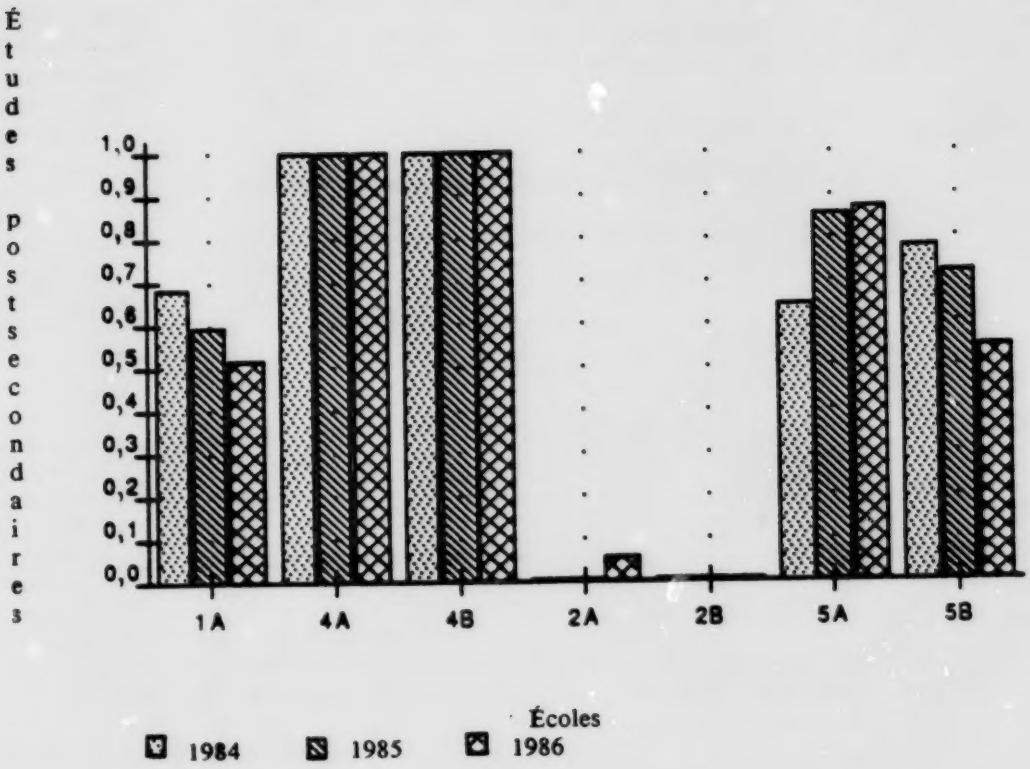

Figure 2.2 Études postsecondaires, évolution selon les écoles

On constate une évolution particulièrement étonnante à l'école 5B : en trois ans seulement, le taux des abandons scolaires est passé de 6,8 % à 24,3 % et le pourcentage des élèves qui entendent poursuivre des études postsecondaires a baissé, passant de 78 % à 55 %. On a cherché un certain nombre de facteurs pour expliquer ce changement considérable. Aucun facteur unique ne s'impose manifestement, et plusieurs facteurs ont été éliminés. Il peut être utile d'évoquer nos tentatives d'explication de ce phénomène, tant pour mieux comprendre les forces à l'oeuvre que pour inspirer une certaine humilité à ceux qui considèrent le monde de façon trop simple. Voici les facteurs que nous avons analysés et nos conclusions.

1) *Le système semestriel.* L'école a abandonné son horaire traditionnel pour adopter le système semestriel au cours de l'année scolaire 1984-1985. Quelques enseignants nous ont dit que les élèves plus lents ont eu du mal à se faire au rythme plus rapide des études selon la formule semestrielle, et le directeur nous a indiqué que son école avait accueilli une affluence d'élèves plus lents provenant d'écoles environnantes ayant un horaire traditionnel. Ces élèves souhaitaient un nouveau départ vers le milieu de l'année et étaient plus enclins à abandonner leurs études. Mais si ces explications sont justes, pourquoi le taux d'abandons scolaires n'a-t-il pas commencé à augmenter dès l'implantation du système semestriel? Si les élèves en provenance d'ailleurs sont à l'origine du phénomène, comment expliquer que le nombre d'élèves en provenance d'autres écoles secondaires n'a fait que doubler (passant de 95 à 207) tandis que le nombre de décrocheurs est passé de 91 à 314? Pour vérifier cette hypothèse, on pourrait assurer un suivi de chaque élève, mais cela nécessiterait l'étude

d'innombrables dossiers d'élèves, ce qui dépasserait les ressources de notre équipe de chercheurs et de l'école.

2) *Changement au niveau de la direction.* Cette possibilité a été écartée, l'école ayant le même directeur depuis six ans. Au cours de cette période, un nouveau directeur-adjoint a été désigné, mais il semble peu probable que ce seul changement puisse modifier de façon aussi importante le taux d'abandons scolaires.

3) *Modification des limites territoriales.* On a pensé que le changement des limites territoriales aurait pu modifier les caractéristiques de l'effectif scolaire en attirant à l'école plus d'élèves provenant à la fois de milieux au revenu inférieur et au revenu supérieur. En fait, la dernière modification des limites territoriales était survenue en 1981 et avait alors réduit le nombre d'élèves provenant des milieux aisés. Il est possible que la dernière cohorte d'élèves de cette région ayant terminé leurs études à l'école, la nature de l'école ait changé. Mais il faudrait à nouveau d'importantes études de suivi pour vérifier cette hypothèse.

4) *Programmes pour adultes.* L'école accueillait maintenant plus de 100 élèves adultes revenus aux études et inscrits dans un programme spécial. On a pensé que si un nombre important de ces élèves étaient âgés de 21 ans ou moins, leur taux de rotation pourrait expliquer l'augmentation du taux des abandons scolaires. En fait, nous avons du écarter cette possibilité, le nombre d'élèves de moins de 22 ans ne variant que de 2 à 5, selon l'année.

5) *Interdiction de fumer.* En 1984, l'école adoptait une politique interdisant de fumer. Les élèves qui enfreignaient le règlement sur le campus étaient suspendus d'office pour trois jours. On a pensé que cette politique aurait pu expliquer le départ de certains élèves. Pour l'année en cours, une trentaine d'élèves ont été suspendus dans le cadre de cette politique, ce qui constitue un nombre trop restreint pour conclure que cette politique, à elle seule, a eu des effets importants sur le taux des abandons scolaires.

6) *Immigration.* Le nombre d'élèves inscrits à l'école en provenance de l'extérieur de la province est passé de 35 en 1985 à 72 en 1986 et à 121 en 1987. Un grand nombre de ces élèves viennent de pays du Tiers-monde : en 1981, 21 venaient des Antilles, 15 de l'Asie et 19 de l'Amérique latine. Dans certaines matières, l'école offrait un programme spécial d'anglais, langue seconde et des cours de rattrapage. Il y a manifestement des frictions, surtout entre le personnel et les élèves antillais, particulièrement au sujet du règlement «anti-casquette» de l'école. On a signalé des frictions entre divers groupes d'élèves noirs -- originaires d'Afrique ou des Antilles ou nés au Canada. Il se peut que l'école remplissant des fonctions spéciales d'accueil ait eu un nombre plus élevé que prévu d'élèves de passage. Comme il n'y a pas de donnée sur les présences, les suspensions et les abandons scolaires en fonction du contexte ethnique, il est impossible de vérifier cette explication, même si de l'avis général, les élèves immigrants ne sont pas particulièrement portés à abandonner leurs études. D'autres études réalisées au Canada ont indiqué qu'en fait, les immigrants sont moins portés à quitter l'école que les personnes nées au Canada (p. ex., Watson, 1977).

7) *Nouvelles conditions pour l'obtention du diplôme.* Certains ont indiqué qu'en raison des nouvelles conditions pour l'obtention du diplôme, un plus grand nombre d'élèves sont susceptibles d'abandonner leurs études, car il leur faut non plus 27 crédits, mais 30 crédits. Il est possible que ce soit le cas, mais cela ne s'applique pas à la situation actuelle, car pour la période en cause, la règle des 27 crédits était en vigueur.

8) *Contexte économique.* Dans cette école, 70 % des élèves travailleraient à temps partiel. Un élève de 14 ans interviewé avait un programme complet de huit crédits et travaillait 35 heures par semaine pour aider sa famille. Des offres d'emploi étaient affichées dans les couloirs et les enseignants chargés des matières commerciales recevaient bien des appels téléphoniques d'employeurs éventuels. La possibilité que les élèves aient abandonné leurs études par suite des attraits d'une économie en ébullition semble une hypothèse probable, mais aucun suivi de ces élèves n'avait été effectué; en fait, le bureau d'orientation ne savait même pas que des élèves avaient quitté l'école avant d'en être informé par le directeur adjoint. L'école ne faisait pas passer d'entrevue de départ à ces élèves.

Bref, s'il est relativement facile d'évaluer l'évolution du taux d'abandons scolaires dans une école, il n'en va pas de même quand il s'agit de fournir une explication convaincante permettant d'expliquer entièrement cette évolution. Nous pensons que les écoles peuvent influer sur leur taux d'abandons scolaires, et que leurs politiques sont importantes à cet égard, mais dans un cas comme celui de l'école 5B, il est difficile d'évaluer la situation alors qu'il faudrait d'importantes études pour recueillir les données nécessaires permettant de vérifier diverses hypothèses. Néanmoins, certaines généralisations découlant des autres études de cas indiquent qu'il y a un certain nombre de politiques et de pratiques qui ont des incidences réelles sur le taux des abandons scolaires.

Codes de conduite

Conformément aux règlements provinciaux, toutes les écoles visitées s'étaient dotées d'un code régissant la conduite des élèves. Ce code, généralement d'une page ou deux, comportait des règles sur des questions comme la tenue vestimentaire, la cigarette, l'assiduité, les retards et le comportement général. Dans la plupart des cas, les codes avaient été élaborés par des comités comprenant des administrateurs scolaires, des enseignants, des parents et des élèves; dans deux cas, soit les écoles 2A et 5B, le code avait été rédigé par le directeur. Dans un cas, il avait fait l'objet de débats avant d'être adopté par le conseil scolaire local, dont le rapport avait fait les manchettes du journal local.

Martin (1987) décrit deux façons de procéder pour l'adoption de «règles de conduite» dans les écoles secondaires de Colombie-Britannique. La première consiste à élaborer un ensemble complet de règles, accompagnées de sanctions. On justifie cette formule en disant que les élèves «doivent savoir exactement quels sont les comportements inacceptables, et quelles sont les conséquences des divers écarts de conduite» (page 8). On peut aussi adopter une autre formule, soit un énoncé général sur le comportement attendu des élèves. Cette façon de faire se justifie ainsi : «1) Des énoncés généraux peuvent servir à créer à l'école un climat plus favorable que des règles précises. 2) l'adoption de règles précises entrave le pouvoir discrétionnaire des personnes chargées de les faire respecter. 3) Des énoncés généraux aident les élèves à apprendre à faire preuve d'autodiscipline. 4) Les élèves cherchent à éluder les règles précises (page 8)». Dans 11 des 35 écoles étudiées par l'auteure, les règles adoptées relevaient de la première catégorie; dans 12 autres écoles, de la 2e; dans les 14 autres, elles se situaient entre ces deux extrêmes.

Nous avons conceptualisé la notion de Martin sur l'étendue des règlements en l'appliquant à la latitude laissée aux élèves. À cet égard, les sept écoles visitées diffèrent considérablement l'une de l'autre, certaines laissant une très grande latitude aux élèves, d'autres ne leur en laissant pratiquement aucune.

Par exemple, la cigarette était autorisée à l'extérieur dans cinq écoles, mais interdite partout dans les deux autres. Dans trois écoles, il était interdit de flâner dans les couloirs pendant les cours (mais on y trouvait toujours quelque flâneurs), alors qu'il était courant dans les autres écoles de voir constamment des élèves déambuler, assis ou en conversation. Dans quatre écoles, tout retard le matin ou lors d'un cours obligeait les élèves à se procurer au bureau central un «billet d'admission»; dans les trois autres, cette question se réglait entre l'élève et l'enseignant ou l'enseignante. Dans les écoles où le début des cours n'était pas annoncé par une sonnerie, les cours commençaient souvent avant l'arrivée de tous les élèves (mais certains enseignants appliquaient des règles rigoureuses, ayant parfois recours à des épreuves-surprises pour renforcer la ponctualité chez les élèves).

En plus de la latitude laissée aux élèves par le code, deux caractéristiques de l'application du code de conduite semblent importantes : le degré de surveillance des élèves et les frictions suscitées entre les élèves et les adultes touchant l'application des règlements. À nouveau, nous avons observé des situations extrêmes. Dans une école, la seule mesure de contrôle ou de surveillance du comportement des élèves en dehors des classes que nous avons constatée sur une période de trois jours, c'était la présence d'un directeur adjoint dans le stationnement le matin. Apparemment, il devait s'assurer que les élèves ne stationnent pas dans les espaces réservés aux enseignants. À une question portant sur le manque de surveillance, le directeur répondit : «La surveillance, vous en avez vu la nécessité?». Et il avait raison : dans cette école qui accueillait pourtant 1 500 élèves et qui ne prévoyait qu'une seule période pour le repas du midi, les élèves étaient disciplinés et l'ordre régnait. En déambulant un matin avec le directeur, nous avons vu quelques élèves assis près de leurs casiers au vestiaire, qui avaient branché une bouilloire pour se faire du gruau d'avoine. Le directeur leur sourit et leur demanda si c'était bon. Dans une autre école, lors d'une ronde de surveillance, le directeur vit un élève qui mangeait une pomme en se dirigeant vers le vestiaire et lui ordonna d'un ton ferme d'aller la manger à la cafétéria ou de la mettre dans ses poches. L'élève la mit dans ses poches.

De la même façon, nous avons constaté dans une école une certaine permissivité touchant l'usage du tabac : la cigarette était officiellement autorisée dans une section spéciale de la cour de récréation, et «officieusement» près de l'une des entrées de l'école. L'administration comprenait que certains élèves de milieux ethniques et sociaux différents ne voulaient pas frayer avec tout le monde, et elle fermait les yeux sur cette infraction de pure forme. Dans une autre école, le fait de fumer sur le campus entraînait d'office une suspension de trois jours.

On note également des différences au plan de la propreté des établissements. Dans une école, où l'on avait adopté une seule période pour le repas du midi, on avait dû laisser les élèves manger dans les couloirs, et les ordures posaient un grave problème. Au lieu de terroriser les élèves, on décida de faire appel à leur sens civique au plan de l'environnement et d'installer des «poubelles de recyclage» -- vertes pour le papier, jaunes pour le plastique, rouges pour l'aluminium. Pour tenir compte de l'instinct des jeunes pour le jeu, les poubelles devaient avoir l'allure de paniers de basket-ball. Dans une autre école, le directeur qui nous faisait visiter l'établissement ramassa une fois un papier par terre, seul accroc à la propreté que nous avons observé pendant nos deux jours à cette école.

Nous avons observé trois façons d'assurer la discipline dans ces écoles : placer les enseignants et les administrateurs à différents endroits, recourir à des «patrouilles» de surveillance ou (dans une école) s'en remettre aux élèves. Dans le cadre de la première formule, le comportement des adultes était davantage prévisible, et plus manifeste le rôle du maintien de l'ordre; dans les écoles ayant recours à des patrouilles, la surveillance avait souvent l'air d'une «gestion déambulatoire» -- on

prenait le temps nécessaire pour voir comment les choses se passaient ici et là à l'école. Cette façon de faire favorisait à la fois les contacts entre les élèves et le personnel et permettait d'assurer une certaine supervision.

Le dernier mode de surveillance des élèves nous a aussi semblé comporter deux attitudes extrêmes : l'une relevant de la souricière, l'autre du paternalisme. La première approche, c'était celle du chat et de la souris : des membres du personnel nous ont raconté comment ils avaient réussi à damer le pion à un groupe d'élèves grâce à de meilleures tactiques. La deuxième approche obligeait à avoir beaucoup de patience et de fermeté, à reprendre sans cesse les élèves pour leurs écarts de conduite, à leur imposer un programme spécial de surveillance, et ainsi de suite.

Il semble que les frictions entre le personnel et les élèves en matière de discipline dépendent de la latitude plus ou moins grande qui leur est laissée, de l'importance de la surveillance et des méthodes utilisées. À un extrême (dans l'école qui n'assurait aucune surveillance officielle, sauf dans le terrain de stationnement des enseignants), nous n'avons constaté aucune tension. À l'autre extrême (l'école de formation professionnelle pour garçons, où les élèves devaient dire «Monsieur!» en s'adressant aux adultes de sexe masculin, et l'école secondaire suburbaine qui interdisait de fumer sous peine de suspension et imposait des mesures disciplinaires pour le port de casquettes), les frictions et le manque de respect entre un nombre important d'élèves et le personnel étaient palpables.

Nous illustrons au tableau 2.2 les rapports qui existent entre les trois caractéristiques des codes de conduite et de leur application et les taux d'abandons scolaires dans ces écoles. Même si les corrélations ne sont pas parfaites, les tendances sont manifestes : c'est dans les écoles qui imposent les normes les plus strictes en matière de comportement et appliquent la discipline la plus rigide que l'on observe le taux le plus élevé d'abandons scolaires, et dans les écoles qui appliquent des normes plus souples que l'on constate le taux le plus faible. On peut expliquer cette corrélation de trois façons. Le plus souvent, dans le premier type d'école, le personnel souligne que l'école prépare les élèves au milieu du travail et doit adopter les mêmes normes que celles du milieu du travail. Dans les autres écoles, ce qui semble compter, c'est le rendement scolaire et non le comportement personnel. On pourrait également dire que les «éléments grossiers» parmi les élèves dans les premières écoles (pour reprendre les termes employés par certains membres du personnel) étaient considérés davantage comme une menace pour l'ordre dans ces écoles, qui consacraient donc plus d'efforts à faire respecter rigoureusement les règlements. Ces éléments n'étaient peut-être pas présents dans le deuxième groupe d'écoles, ayant été écartés en direction des écoles de formation professionnelle de la région. Pourtant, une troisième explication possible, c'est que les écoles qui desservent les milieux privilégiés ne peuvent violer impunément les droits personnels des élèves, comme le font les écoles qui accueillent les éléments moins influents de la société. Ces dernières écoles sont peut-être davantage gérées en fonction de la commodité de leur personnel que de leurs élèves.

Il importe de souligner que de façon générale, l'ordre régnait dans toutes les écoles visitées. Les cas extrêmes signalés par les spécialistes aux États-Unis ou en Grande-Bretagne -- écoles où règne le chaos, dominées par des bandes organisées et couvertes de graffiti -- n'ont absolument aucun rapport avec le contexte ontarien. Nous nous demandions, comme certains membres du personnel, ainsi que des élèves, dans un certain nombre d'écoles plus rigides, si le temps passé à la surveillance des élèves était ou non valable ou dans l'intérêt des élèves. Ne serait-il pas préférable de le consacrer à l'orientation des élèves, à la préparation des cours, et ainsi de suite.? Ces écoles n'offrent-elles pas une forme excessive «d'atelier protégé» à des élèves qui,

Tableau 2.2 Taux des abandons scolaires et caractéristiques de la discipline dans sept écoles [a]

(Proportion d'écoles dans chaque segment)

		Taux des abandons scolaires	
		faible	élevé
Latitude	grande	0,36	0,07
	faible	0,21	0,36

		Taux des abandons scolaires	
		faible	élevé
Surveillance	élevée	0,21	0,36
	faible	0,29	0,14

		Taux des abandons scolaires	
		faible	élevé
Frictions	importantes	0,07	0,29
	faibles	0,50	0,14

[a] Pourcentages établis à partir d'un classement effectué par deux évaluateurs indépendants (pour d'autres précisions, voir la note 1).

tôt ou tard, doivent être autonomes? Autre question que nous devons nous poser : Pourquoi s'attendre à ce que des élèves moins favorisés au plan intellectuel, au plan de la motivation, souvent même au plan financier, se conduisent en fonction de normes beaucoup plus élevées que celles imposées à ceux qui entendent faire des études universitaires? Ces normes plus rigoureuses sont-elles des contraintes nécessaires à imposer à des élèves enclins à déranger par leur comportement? Ou s'agit-il d'une sorte de paternalisme à leur endroit, qui a finalement pour effet de retarder leur maturité et de les gêner dans l'acquisition du sens de leurs responsabilités adultes?

Contrôle des présences

Il existe une corrélation étroite entre l'absentéisme des élèves et les abandons scolaires, tant au plan individuel (Watson, 1977) qu'au niveau de chaque école. Pour les 58 écoles qui figurent dans l'analyse présentée au chapitre 3, cette corrélation est de 0,59. Il n'est pas déraisonnable de penser que la réduction de l'absentéisme des élèves peut contribuer à abaisser le taux des abandons scolaires. C'est ce que nous disent eux-mêmes les élèves interviewés, en associant le rendement scolaire et la présence à l'école.

La responsabilité première d'établir les motifs d'absence des élèves varie selon les écoles. On observe deux façons principales de procéder.

Selon la première formule, c'est l'enseignant ou l'enseignante titulaire qui est chargé(e) d'appeler les parents d'un(e) élève absent(e). Parfois, cela veut dire qu'un parent peut recevoir cinq appels téléphoniques la même journée. À un parent qui se plaignait d'avoir reçu un déluge d'appels, le directeur d'une école répondit : «C'est le plus grand compliment que l'on m'a fait aujourd'hui. Cela veut dire que les enseignants font bien leur travail!».

L'autre formule consiste à déléguer cette tâche au bureau central. Une autre personne -- un directeur adjoint ou une directrice adjointe, un conseiller ou une conseillère aux présences, ou une personne du secrétariat -- ou un système automatisé de communication téléphonique communiquera avec les parents. Selon les spécialistes (p. ex., Foley et Crull, 1986), ces systèmes automatisés ne sont peut-être pas particulièrement efficaces, mais on a constaté dans la seule école qui y avait recours, un taux élevé d'appels acheminés et un absentéisme relativement faible. Par ailleurs, les écoles qui placent l'enseignant ou l'enseignante sur la ligne de feu ont aussi tendance à afficher les taux d'absentéisme les plus faibles, ce qui confirme les travaux des chercheurs britanniques selon lesquels l'intervention des enseignants est plus efficace que celle des cadres intermédiaires (p. ex., Reynolds et al., 1980).

En pratique, assurer le suivi des absences et de leurs motifs, c'est une tâche ingrate qui prend du temps, que personne n'aime faire, mais qui est généralement acceptée comme un mal nécessaire. Si le système utilisé est efficace, il peut réduire au minimum le travail demandé aux enseignants et au personnel; sinon, cette tâche peut devenir intolérable et inutile.

Le système qui nous est apparu le plus efficace fournissait aux enseignants, pour chaque élève inscrit(e), des fiches pouvant être lues par une machine. Les fiches n'ont plus qu'à être envoyées au bureau central, pour chaque période, et les absences sont automatiquement enregistrées. Les absences prévues (p. ex., excursions, maladies signalées, etc.) peuvent être indiquées d'avance au système informatique, et des contre-vérifications peuvent être automatiquement réalisées. Les fiches sont ensuite retournées à l'enseignant ou l'enseignante à la fin de la journée, accompagnées d'une liste indiquant les absences justifiées. Des profils peuvent aussi être préparés pour les enseignants titulaires et les conseillers, indiquant les périodes et les motifs d'absence (ainsi que les jours du cycle du programme).

Mais la plupart des écoles disposent de systèmes moins efficaces. Dans un certain nombre d'écoles, les enseignants doivent péniblement contre-vérifier les listes d'absence connues et leurs propres fichiers, préparer à la main le profil des élèves, et ainsi de suite. Dans la plupart des écoles, seul le contrôle des présences en classe est effectué tous les jours, et le rapport périodique sur les absences, préparé à la main par les enseignants, est acheminé au bureau central toutes les semaines ou tous les mois. Cela veut dire que les absences sont rarement découvertes le même jour, de façon à en informer les parents le jour même.

Nous avons été étonnés du grand nombre de codes distincts utilisés pour enregistrer les absences. Il existe des codes distincts pour les absences pour maladie, les absences autorisées par les parents (p. ex., voyage familial lors de congés ou visite familiale outremer), les absences volontaires, les excursions, et ainsi de suite. On a constaté que dans une école où le taux d'absentéisme indiqué était d'environ 7 %, certains élèves de 13e année qui s'occupaient activement des sports et de la vie étudiante pouvaient manquer jusqu'à 40 % de leurs cours. Plusieurs écoles organisaient des voyages outre-mer lors de la relâche de mars, et une école prévoyait deux semaines de «formation printanière» en Floride pour son équipe de baseball. En l'absence d'un système uniforme d'enregistrement des données, on doit user de prudence pour comparer les taux d'absentéisme selon les écoles.

Les absences autorisées par l'école soulèvent à nouveau une question d'ordre social. Les écoles qui autorisent le plus grand nombre d'excursions et de voyages sont celles qui accueillent principalement des élèves de niveau avancé. Dans les écoles qui accueillent des élèves aux niveaux inférieurs, ces pratiques ne sont pas la règle. Même dans une école qui offre des cours à deux ou trois niveaux, les élèves inscrits aux cours de niveau avancé semblent les principaux bénéficiaires des nombreuses activités (sinon de la plupart) qui comportent l'avantage de constituer une absence autorisée. Si le temps consacré aux cours est important, on peut alors soutenir qu'une surveillance plus rigoureuse des absences autorisées peut être nécessaire pour les élèves des cours de niveau avancé. Par ailleurs, si les heures de cours perdues au profit d'activités autorisées sont plus que compensées par l'enrichissement que ces activités procurent aux élèves et les effets positifs qu'elles ont sur leur moral, la participation de tous les élèves à ces activités assurerait une plus grande équité et rendrait peut-être l'école plus intéressante pour une plus grande proportion des élèves.

Retards

Les retards peuvent être de deux types : les retards à l'école et les retards en classe, qui sont traités différemment. L'élève qui arrive en retard à l'école, ce qui signifie en pratique qu'il est en retard pour la première période de cours ou pour la période passée avec le titulaire, doit se procurer un billet d'admission auprès du bureau principal de l'école. Cette façon de procéder permet de retirer le nom de l'élève de la liste des absences présentée par l'enseignant ou l'enseignante titulaire ou responsable du premier cours; cette liste sert à établir la liste unique des absences distribuée à tous les enseignants avant la fin de la journée (et généralement avant la fin du premier cours ou de la période passée avec le titulaire).

Par contre, les élèves qui arrivent en retard à leurs cours ne sont généralement pas tenus de présenter un billet et s'entendent avec l'enseignant ou l'enseignante. Dans les écoles que nous avons visitées, les enseignants traitent cette question de façon différente. Certains ferment la porte à clé, à l'heure dite, font passer des examens-surpris au cours des cinq premières minutes, ou font faire de la retenue aux retardataires ou des travaux spéciaux (p. ex., laver les béchers du laboratoire de chimie à l'heure du dîner). À l'autre extrême, certains enseignants considèrent que c'est aux élèves qu'il revient d'assumer la responsabilité de leur présence aux cours et supposent que si un(e) élève est en retard, c'est qu'il ou elle a une bonne raison. Ce n'est que dans les écoles de formation professionnelle que les retards sont officiellement sanctionnés par des notes plus faibles. Dans l'une de ces écoles, chaque élève recevait une note pour chaque jour de classe. L'élève avait au départ 50 points; cette note pouvait être augmentée par les travaux, la participation en classe, et ainsi de suite ou réduite en raison d'un retard, d'un écart de conduite, et ainsi de suite. Dans plusieurs écoles, les élèves qui étaient habituellement en retard et qui ne réagissaient pas aux interventions des enseignants pouvaient être refusés en classe et dirigés vers le bureau principal pour se procurer un billet ou se voir imposer des sanctions.

Retenue et suspension

Les sanctions font partie de l'application d'un code de conduite. Elles doivent pouvoir être appliquées et ne sont efficaces que si elles ont un effet de pénalisation véritable. En fin de compte, elles visent à rendre l'avantage de l'infraction (absence volontaire, retard en classe, et ainsi de suite) moins attrayant pour l'élève que l'inconvénient de la sanction. Nous avons déterminé deux types de sanctions dans notre étude, la retenue

et la suspension, ce qui est relativement peu si l'on considère les 28 catégories de sanctions, y compris les cinq types de suspensions (pour moins de cinq jours, pour plus de cinq jours, suspension à l'école, suspension indéfinie, suspension jusqu'à la fin du semestre), indiquées par Martin (1987) dans son étude sur les écoles secondaires de Colombie-Britannique. Dans son classement, les suspensions pour une courte durée viennent au quatrième rang, les retenues au 15e rang. Les 15 sanctions principales sont les suivantes : réprimande verbale, visite des parents chez le directeur ou la directrice, appel à la police, suspension pour moins de cinq jours, obligation de changer de vêtements, confiscation d'un bien, exclusion des activités parascolaires, exclusion d'une danse, suspension pour plus de cinq jours, appel à un centre de désintoxication, travaux spéciaux obligatoires (p. ex., nettoyage), appel au conseil scolaire, note de zéro pour les travaux en retard, retrait de privilèges (gymnase, autobus, stationnement) et retenue.

La retenue traditionnelle après les heures de classe est tombée en désuétude dans la plupart des sept écoles ontariennes visitées, pour un certain nombre de raisons : emploi des élèves, horaire des autobus, leçons particulières à l'extérieur, et ainsi de suite. Dans plusieurs écoles, le personnel nous a indiqué qu'il était pratiquement impossible de recourir aux retenues. Pourtant, plusieurs autres écoles ont pris des mesures qui semblent efficaces touchant la retenue.

Dans l'école rurale visitée, la plupart des élèves étant transportés à l'école par autobus, les retenues avaient lieu sur l'heure du repas, sous la surveillance des deux directeurs adjoints. Cette mesure de dissuasion était efficace en ce qu'elle privait les élèves de leur période principale de contacts sociaux au cours de la journée; en outre, cette période obligatoire d'étude ne pouvait nuire aux élèves dans leurs résultats scolaires. Dans une école suburbaine, les retenues avaient lieu le matin. L'élève sanctionné par une retenue devait se présenter au bureau central dès 8 h 15, soit 45 minutes avant le début des cours. Cette sanction était généralement imposée pour plus de trois retards. Un(e) élève à qui cette sanction avait été imposée se montra consterné à l'idée d'être obligé de se lever tôt. Seule l'école de formation professionnelle pour garçons avait mis sur pied avec succès une formule de retenue après les heures de cours; les élèves de cette école étaient peu susceptibles d'avoir des emplois à temps partiel ou d'autres engagements après les heures de classe.

Toutes les écoles visitées, sauf une, ont eu recours à des suspensions. Entre le 8 septembre et la mi-décembre 1987, les suspensions varient selon les écoles, de 2 à 73; ce dernier chiffre est bien supérieur à ceux des autres écoles, qui enregistrent en tout 10 suspensions ou moins. Exprimés en pourcentage des inscriptions au 30 septembre, les taux de suspension étaient les suivants : école 1A, 1,63 %; école 2A, 0,00 %; école 2B, 1,72 %; école 4A, 0,13 %; école 4B, 0,35 %; école 5A, 0,35 %; école 5B, 5,22 %. Dans l'étude de Martin sur les écoles de Colombie-Britannique, le nombre le plus élevé de suspensions était de 67 pour l'ensemble de l'année scolaire 1984-1985.

Martin indique que les raisons principales des suspensions à court terme en Colombie-Britannique étaient les absences non autorisées de l'école, les absences de la classe, le manque d'assiduité aux cours, suivies dans l'ordre des drogues et alcool, bagarres, désobéissance délibérée, cigarette, vandalisme et vols, obscénités, imprudence avec le feu, comportement inapproprié et graffiti. Nous n'avons pas étudié l'ensemble des infractions commises, mais il est certain que les infractions associées aux absences non autorisées de l'école ou des cours étaient la raison principale des suspensions de l'école (une seule école avait recours, à l'occasion, à la suspension des cours seulement).

La suspension des élèves qui font l'école buissonnière nous remet en mémoire l'histoire du lapin qui implore son frère le renard de ne pas le jeter dans la bruyère.

Pour les élèves qui se sont volontairement absentés des cours ou de l'école pour se retrouver avec leurs amis (qui sont dans le même cas ou ont déjà abandonné leurs études), les suspendre, c'est comme les jeter dans la bruyère -- c'est-à-dire le centre commercial local, dans les milieux urbains de l'Ontario. Au niveau de l'école, entre le taux des abandons scolaires et le taux des suspensions, nous constatons une corrélation de 0,48, ce qui indique qu'il se peut que les suspensions soient non seulement un signe précurseur, mais aussi une cause active des abandons scolaires. Nous avons aussi constaté que les élèves suspendus étaient le plus souvent des élèves du niveau général ou du niveau fondamental. La suspension ne peut que les éloigner davantage des études et leur laisser entendre que l'étude n'a pas beaucoup d'importance.

Le calendrier scolaire, les niveaux de cours et les besoins des élèves

Il y a des rapports étroits et complexes entre le calendrier scolaire, les niveaux de cours offerts et la façon dont l'école tient compte des désirs, des besoins et des goûts des élèves et de leur famille. Ces rapports peuvent être illustrés par la situation observée dans deux écoles et leur façon respective de répondre aux besoins du milieu.

Dans le premier cas, l'école 1A, située en milieu rural, offre des cours aux trois niveaux de difficulté. Le calendrier scolaire est le calendrier traditionnel, établi sur un cycle de trois jours. Il a été proposé que l'école adopte un calendrier semestriel pour mieux répondre aux besoins des élèves du niveau général et faciliter le retour aux études des anciens élèves et des décrocheurs. Certains étaient d'avis qu'en gardant le calendrier traditionnel, les élèves ayant des difficultés dans une matière en automne n'auraient pas d'autre option que d'abandonner leur cours et de perdre le crédit connexe. En outre, ces élèves ne pouvaient se réinscrire qu'à un seul moment, en septembre. L'école n'offrait pas de cours du soir ou de cours d'été ouvrant droit à des crédits. Bref, le calendrier scolaire était considéré par certains comme favorisant les intérêts des élèves de niveau avancé. Entre 50 et 60 % de tous les élèves commençaient leur 9e année au niveau avancé, mais entre 35 et 40 % seulement se retrouvaient à ce niveau en 12e année. On considérait également important que les élèves restent pour toute une cinquième année, la 13e année. Un grand nombre de ces élèves commençaient leur 13e année en ayant déjà accumulé plus que les 30 crédits requis pour leur diplôme et auraient pu terminer en une demi-année dans une école ayant un horaire semestriel. Ces élèves ne s'inscrivent souvent que pour quatre ou cinq crédits au cours de l'année, mais leur perte pour l'école aurait été catastrophique, car ils étaient les principaux animateurs des activités parascolaires.

L'école 4B, qui avait depuis longtemps été axée sur les cours théoriques et avait un calendrier traditionnel, commença à perdre des élèves en raison de la baisse du nombre d'adolescents et de la concurrence des écoles ayant adopté le système semestriel et offrant aux élèves une voie rapide et la possibilité de se réinscrire deux fois l'an. En outre, elle notait sévèrement les élèves, qui se considéraient désavantagés par rapport aux autres pour s'inscrire à l'université. Les pressions du milieu et la menace posée à l'intégrité de ses programmes par la baisse de l'effectif scolaire l'obligèrent à apporter plusieurs changements administratifs, qui furent appliqués par un nouveau directeur. Ces changements comportaient notamment l'adoption d'un calendrier «mi-traditionnel, mi-semestriel», le relèvement des barèmes de notation et l'assouplissement des politiques d'inscription aux cours du soir et aux cours d'été. Selon le nouveau calendrier mixte, certains cours étaient dispensés toute l'année, en alternance, et d'autres l'étaient sur une base semestrielle. Avant la 11e année, les cours ne sont offerts que selon le calendrier traditionnel; certains cours sont dispensés selon les deux formules en 11e année, en 12e année et au niveau des cours préuniversitaires. Les cours types les plus populaires dispensés selon le calendrier

traditionnel à ce niveau sont les suivants : anglais, mathématiques, sciences, musique et langues modernes. Les élèves qui éprouvent des difficultés dans un cours semestriel, par exemple les cours d'anglais de 11e année, ont donc la possibilité de passer à la formule traditionnelle sans perdre leur crédit correspondant pour l'année. En même temps, d'autres élèves peuvent étudier à un rythme accéléré et terminer leurs études secondaires, y compris les cours préuniversitaires, en quatre ans. En outre, certains élèves -- peut-être jusqu'à 20 % -- s'inscrivent à des cours du soir, généralement dans des matières plus difficiles comme le calcul infinitésimal ou la physique, en vue d'améliorer leurs notes ou parce que ces cours correspondent mieux à leur programme. En somme, tous les efforts sont faits en vue de donner aux élèves une deuxième, troisième ou quatrième chance d'obtenir une note acceptable dans les cours de niveau avancé dont ils ont besoin, et que leurs parents désirent qu'ils suivent, pour s'inscrire au collège ou à l'université.

S'il est ironique de constater que le calendrier qui est considéré comme favorisant les élèves les plus doués dans l'une de ces écoles est considéré dans l'autre comme favorisant les moins doués, ce qu'il importe de souligner ici, ce n'est pas le choix particulier qui a été fait par chacune, mais bien le fait qu'une école a réagi aux besoins et aux préférences du milieu, tandis que l'autre ne l'a pas fait.

On a constaté une préférence de plus en plus grande pour les cours de niveau avancé dans les écoles 4A, 4B et 5B, où une sorte de loi de Gresham s'appliquant aux crédits scolaires semble à l'oeuvre. Selon la loi de Gresham, lorsque dans un pays circulent deux monnaies dont l'une est considérée par le public comme bonne et l'autre comme mauvaise, la mauvaise monnaie chasse la bonne. Dans ce cas, les crédits de niveau général, qui sont pourtant sur un pied d'égalité en ce qui a trait à l'accumulation de crédits en vue de l'obtention d'un diplôme, sont considérés comme moins valables que les crédits de niveau avancé. Comme l'indiquait un répondant dans un questionnaire : «Dans cette école, les parents placent leurs élèves dans les cours de niveau avancé, même s'ils devraient être dans les cours de niveau fondamental. On considère que c'est mieux pour un élève d'échouer deux fois dans les cours de niveau avancé, puis d'avoir une note de passage de 50 %, que de réussir dans les cours de niveau général.» (traduction libre)

Nous avons constaté que ce phénomène était présent, dans une certaine mesure, dans les autres écoles. Les écoles de formation professionnelle avaient perdu des élèves au profit des écoles «ordinaires» qui pouvaient offrir aux élèves quelques cours de niveau fondamental et des cours de niveau général, et le personnel de l'école 5A nous a souligné qu'une proportion croissante d'élèves choisissaient d'abord des cours de niveau avancé avant de passer au niveau général. Un grand nombre d'élèves savaient fort bien que les collèges communautaires accordent de l'importance aux crédits de niveau avancé dans certaines matières, mais d'autres élèves étaient beaucoup moins conscients de l'influence possible de ces forces extérieures sur leur avenir. Cette école a cependant été en mesure de maintenir ses effectifs au niveau général en ne permettant pas aux élèves de suivre des cours du soir et en n'offrant pas de cours selon le calendrier traditionnel, au rythme plus lent. En outre, dans cette localité, les parents s'en remettaient à l'école en cette matière, contrairement aux parents de la localité desservie par l'école 4B, par exemple.

L'origine ethnique et les études

Dans quatre des sept écoles visitées, presque tous les élèves sont de descendance britannique; dans les trois autres, ce pourcentage était de 15 % ou moins. Les élèves d'origine asiatique n'étaient qu'une poignée ou pouvaient représenter jusqu'à 35 % de l'effectif; quant aux Noirs, ils pouvaient n'être que 1 ou 2 %, ou

représenter 15 % des élèves. La prise en compte de cette diversité différait selon les écoles. Dans une école, il y avait un «Mosaic Club» et un «Christian Club»; dans une autre, un «Chinese Students' Club» et un «Chinese Christians' Club». En consultant les photographies de l'annuaire, il était manifeste que dans ces deux écoles, les membres de ces associations étaient des élèves de descendance chinoise.

Ces contrastes entre les noms d'associations reflètent deux positions en matière de multiculturalisme. La première nie l'existence de groupes et valeurs distincts, tandis que la deuxième les accepte, voire les encourage. Dans un autre exemple, le personnel d'une école refusait l'idée d'un tournoi de dominos sous prétexte qu'il n'intéresserait que les élèves de race noire, surtout ceux nés aux Antilles; on trouvait pourtant dans cette même école une équipe de joueurs de basket-ball composée essentiellement d'élèves de race noire. C'est que la première activité reflète une culture «étrangère», et la deuxième une culture «canadienne». C'est également le cas dans une école où les élèves musulmans récitaient en silence une prière tirée du Coran pendant la récitation en classe du Notre Père.

La question du calendrier des cours et les pratiques touchant la diversité ethnique reflètent la façon courante de tenir compte des besoins, des valeurs et des désirs des élèves. À une extrémité, les politiques et les pratiques scolaires peuvent être défavorables aux élèves, ou perçues comme telles; à l'autre, elles peuvent être accueillantes, voire encourageantes. Nous avons observé la tendance générale suivante : dans les écoles qui acceptaient les élèves comme ils étaient, les taux d'abandons scolaires et de suspensions et les frictions entre le personnel et les élèves étaient plus faibles que dans celles où l'on insistait sur le maintien de normes et de pratiques apparemment associées à une idée fixe sur la nature d'une école et sur l'importance de l'ordre et même de la docilité chez les élèves comme une fin en soi. Pour reprendre l'analogie écologique utilisée au début du présent chapitre, ces écoles sont comme des organismes qui ne s'adaptent pas à l'évolution du milieu. En retour, elles procurent à leurs élèves un environnement qui peut être approprié à certains, mais qui ne convient pas aux autres, notamment à ceux qui ont des antécédents différents, des aptitudes moindres pour les études ou des objectifs et des valeurs auxquels le cadre traditionnel répond mal. Ces écoles ont besoin d'être repensées. C'est là une position qui n'est évidemment pas conforme au point de vue souvent répandu sur la réforme de l'école secondaire, selon lequel il importe avant tout que l'école continue de faire ce qu'elle a toujours fait, mais qu'elle le fasse de façon encore plus acharnée.

Résume et conclusions

Nous avons passé en revue dans ce chapitre les politiques et pratiques au niveau provincial, à l'échelon du conseil scolaire et à celui de l'école, qui influent sur les abandons scolaires. Nous avons indiqué les quatre instruments politiques dont disposent les responsables provinciaux et les conseils scolaires : règlements ou mandats, incitations fiscales, actualisation des compétences, transfert de responsabilités à un autre organisme. Nous avons particulièrement souligné le rôle des autorités provinciales dans la collecte et l'analyse des données. À l'échelon du conseil scolaire, les données sur les taux d'abandons scolaires ont été analysées en fonction des types d'écoles et de conseils scolaires, ce qui nous a permis de faire ressortir des rapports importants entre les deux. Nous avons également décrit le rôle des conseils scolaires dans la mise sur pied de systèmes appropriés de gestion des dossiers, rôle qui est en parallèle avec celui des responsables provinciaux dans la collecte et l'analyse des données.

Au niveau même de l'école, sept études de cas ont permis de recueillir des données quantitatives (p. ex., sur les taux d'abandons scolaires au cours des trois dernières années) et des données qualitatives sur les politiques scolaires qui semblent avoir des rapports avec les abandons scolaires, notamment les suivantes : les codes de conduite des écoles, l'application des règlements, le contrôle des présences et des retards, les récompenses et les punitions, le calendrier scolaire, la formule des niveaux, l'adaptation aux préférences des élèves et la question du multiculturalisme.

Les constatations que nous avons faites entraînent un certain nombre de conclusions qui ont des incidences au plan des politiques à chacun des niveaux. Ces conclusions ne sont pas en elles-mêmes des recommandations. Souvent, une conclusion peut comporter un certain nombre de mesures possibles. Nous nous réservons le soin de présenter des suggestions précises au dernier chapitre de notre rapport, après avoir fait le tour de la question.

Voici les conclusions qui concernent le niveau provincial, qui sont très importantes, malgré l'aspect plus terre-à-terre de certaines :

1) les directives sur la façon de remplir le Rapport de septembre doivent être améliorées, si l'on veut pouvoir disposer de données plus valables;

2) l'amélioration des méthodes de traitement du Rapport de septembre permettrait de repérer des données anormales pouvant être confirmées ou corrigées par le personnel scolaire;

3) l'adoption d'un mode révisé de calcul des taux des abandons scolaires, pour remplacer la formule actuelle, permettrait d'avoir des taux qui se rapprochent davantage de la notion habituelle selon laquelle les décrocheurs sont des adolescents qui quittent l'école avant d'avoir obtenu leur diplôme. Les adultes qui retournent à l'école ne doivent pas être compris dans la population de base ou celle des décrocheurs;

4) la préparation au niveau provincial d'analyses des taux annuels des abandons scolaires selon les conseils scolaires et les écoles faciliterait le suivi sur cette question.

Au niveau des conseils scolaires, les conclusions et leurs incidences sont plus difficiles à cerner, car plusieurs d'entre elles concernent les principes mêmes qui sous-tendent l'organisation des écoles dans les conseils scolaires, au plan de l'éducation et des responsabilités sociales :

1) la répartition des niveaux de cours selon les écoles peut miner, à long terme, la réussite du système scolaire ontarien au plan des objectifs sociaux et éducatifs;

2) les systèmes de tenue des dossiers des élèves à l'échelon des conseils scolaires ne semblent pas suffisamment au point pour qu'ils puissent servir à effectuer des études sur l'évolution des abandons scolaires, y compris des analyses de cohorte et des études sur les écoles antérieurement fréquentées par les décrocheurs, leur environnement, et ainsi de suite; nous nous inquiétons aussi du manque d'uniformité des codes utilisés pour les programmes et des questions comme les motifs des absences. Il est donc difficile d'évaluer l'efficacité des diverses pratiques à l'échelon scolaire en ayant recours aux renseignements administratifs qui existent;

3) le manque de données sur l'origine ethnique des élèves, leur pays d'origine et le moment où ils ont immigré (le cas échéant) ne permet pas d'établir de façon

courante s'il y a ou non des divergences entre les différents groupes d'élèves concernant les progrès scolaires et les taux d'abandons scolaires;

4) en raison de l'absence de rapports périodiques de la part des conseils scolaires sur des données comme le taux des abandons, le nombre de suspensions, et ainsi de suite, il arrive souvent que le personnel scolaire ne connaît même pas les taux de succès -- ou d'échec -- qui se rapportent à son école.

Enfin, à l'échelon de l'école, nous présentons huit conclusions :

1) il semble que les écoles elles-mêmes ne comblent pas le vide découlant de l'absence de rapports préparés par le conseil scolaire sur le bilan général de chaque école en matière de persévérance scolaire;

2) les études périodiques de suivi concernant les élèves qui quittent l'école, qu'ils aient ou non obtenu leur diplôme, sont rares; nous ne disposons donc pas des données suffisantes pour évaluer le succès relatif avec lequel les programmes répondent aux besoins des élèves;

3) les codes de conduite des écoles ne font pas l'objet d'un contrôle pour s'assurer qu'ils tiennent compte des attentes légitimes des élèves, en fonction des contextes différents, et qu'ils favorisent l'instauration de rapports positifs entre le personnel scolaire et les élèves;

4) les systèmes de contrôle des présences assurant une information valable tout en demandant le moins de temps et d'efforts possible ne sont guère répandus; certains des systèmes en vigueur imposent au personnel enseignant une charge administrative très lourde;

5) la distribution des récompenses sous forme d'absences «autorisées» semble profiter le plus aux élèves des cours plus théoriques, les autres étant touchés de façon disproportionnée par les sanctions. On peut se demander si le recours aux récompenses et aux sanctions est approprié et équitable, et dans quelle mesure il favorise chez les élèves un comportement approprié; en outre, certaines sanctions utilisées ne semblent pas favoriser les objectifs de l'école au plan des études;

6) le degré de séparation entre les élèves qui suivent des cours à différents niveaux dépasse souvent ce qui peut être acceptable au plan des études et peut entraîner une distinction inutile, voire nuisible, entre les élèves selon leurs antécédents, leurs aptitudes et leurs centres d'intérêt;

7) les adolescents originaires de pays autres que ceux de race blanche et ceux de pays occidentaux, ne trouvent pas grand-chose à l'école pour renforcer la valeur de leur culture d'origine; plutôt que d'être attirés par l'école, ils peuvent s'opposer à certaines politiques de l'école ou choisir de s'y inscrire à temps partiel plutôt qu'à plein temps;

8) en général, les écoles qui sont attentives aux besoins et aux préférences des élèves et de leurs parents sont des établissements ouverts à leur clientèle plutôt que centrés sur les règlements; il semble qu'elles ont plus d'attraits pour leurs élèves que celles qui ont des idées déjà établies sur ce que doit être une école.

Ces conclusions sont nécessairement préliminaires. Prises globalement, elles indiquent une plus grande ouverture à un ensemble de questions qui ont trait aux communications de l'information entre le personnel scolaire et les cadres, à la

signification de cette information et aux réponses qui peuvent être apportées en vue de préserver et d'améliorer la qualité de l'éducation.

NOTES

1. Deux chercheurs qui ont visité toutes les écoles ont classé chaque école en fonction des trois paramètres suivants au plan de la discipline : 1) latitude laissée aux élèves en matière de comportements acceptables; 2) degré plus ou moins grand de surveillance des élèves par le personnel scolaire; 3) degré de friction, c'est-à-dire de conflits et de tensions (entraînant souvent des sanctions imposées par le personnel) entre le personnel scolaire et les élèves touchant la conduite des élèves. Les écoles furent d'abord classées dans chaque catégorie pour chacun de ces aspects, puis en fonction de leur taux d'abandons scolaires; la proportion des écoles dans chacun des quatre segments fut ensuite déterminée.

RÉFÉRENCES

Bachman, J.G., Green, S., & Wirtanen, I.D. (1971). *Youth in transition: Volume III, Dropping out - Problem or symptom?* Ann Arbor: Institute for Social Research.

Barker, R.G. (1974). The ecological environment. In R.H. Moos & P.M. Insel (Eds.), *Issues in social ecology: Human milieus.* Palo Alto: National Press Books.

Bennet, J.W. (1976). *The ecological transition: Cultural anthropology and human adaptation.* New York: Pergamon Press Inc.

California Department of Education. (1986). California dropouts: A status report. Sacramento: The Department.

Doss, D.A. & Sailor, P.J. (1987, avril). Counting dropouts, it's enough to make you want to quit too! Document présenté lors de l'assemblée générale de l'American Educational Research Association, Washington, D.C.

Fleming, W.G. (1971). *Schools, pupils, and teachers. Ontario's Educative Society, Vol. III.* Toronto: University of Toronto Press.

Foley, E.M. & Crull, P. (1986). Effective dropout prevention: An investigation of the 1984-85 program in New York City. Report No. 2. Dropout prevention series. New York: Public Education Association. ED 277 785.

Gordon, R.A. (1988 Mai 8). Remember community colleges play a key role. *The Toronto Star.*

Gump, P.V. (1974). Big schools - Small schools. In R.H. Moos & P.M. Insel, (Eds.). *Issues in social ecology: Human milieus.* Palo Alto: National Press Books.

Lawton, S.B. & Tzalalis, T. (1983). *Is Ontario under-investing in elementary education? A research agenda.* Report to the Ontario Public School Teachers' Federation.

Martin, Y.M. (1987). Rules of conduct in secondary schools. *Journal of Educational Administration and Foundations*, 2(2), 4-17.

McDonnell, L.M. & Elmore, R.R. (1987). Getting the job done: Alternative policy instruments. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9(2), 1-16.

Moos, R.H. et Insel, P.M., (Eds.). (1974). *Issues in social ecology: Human milieus*. Palo Alto: National Press Books.

Ontario. Ministère de l'Éducation (1987). *Statistiques sur l'éducation en Ontario, 1985*. Toronto : le ministère.

Radwanski, G. (1987). *Étude sur le système d'éducation et les abandons scolaires en Ontario*. Toronto : le ministère de l'Éducation.

Reynolds, D. Jones, D., St. Leger, S. & Murgatroyd, S. (1980). School factors and truancy. In Hersov, L. & Berg, I. (Eds.), *Out of school*. London: John Wiley & Sons, Ltd.

Watson, C. (1977). *Focus on dropouts*. Toronto: Institut d'études pédagogiques de l'Ontario.

Wiley, D.E. (1976). Another hour, another day: Quantity of schooling, a potent path for policy. In W.H. Sewell, R.M. Hauser, & D.L. Featherman (Eds.), *Schooling and achievement in American society*. New York: Academic Press.

CHAPITRE 3

LES ÉCOLES EFFICACES ET LES ABANDONS SCOLAIRES

Dans son étude récente de la documentation spécialisée, Rumberger (1987) résume les raisons personnelles et économiques et les facteurs d'ordre scolaire qui incitent les élèves à quitter l'école avant la fin de leurs études secondaires. Il accorde une attention particulière aux facteurs d'ordre scolaire, dont un grand nombre peuvent être modifiés. Même si l'on tient compte des différences dans les caractéristiques de leur population étudiante, les écoles diffèrent considérablement entre elles du point de vue de leur taux d'abandons scolaires, ce qui indique que les facteurs qui relèvent des responsables scolaires peuvent être modifiés en vue de réduire le taux des abandons scolaires.

Les recherches sur les facteurs d'ordre scolaire ont cependant porté en grande partie sur le comportement des élèves à l'école, ce qui suppose implicitement que ce sont les élèves qui doivent changer pour s'adapter à l'école. C'est pourquoi les interventions en vue de réduire les taux d'abandons scolaires prennent souvent la forme d'une meilleure orientation. Mais comme le souligne Catterall (1988), au cours des 20 dernières années aux États-Unis, un quart des élèves du palier secondaire ont abandonné leurs études avant d'obtenir leur diplôme, et un grand nombre ne consacrent pas beaucoup d'efforts à leurs études (voir, par exemple, Powell, Farrar et Cohen, 1985). Cela laisse entendre que les efforts en vue de réduire le nombre de décrocheurs doivent présupposer que c'est l'école qui doit changer plutôt que les élèves, ou que l'école doit aussi changer.

Si les écoles doivent évoluer pour retenir une proportion plus élevée de leurs élèves, quelle est précisément la nature des changements attendus? Les travaux de recherche réalisés à ce jour ne renseignent guère sur cette question. Comme l'indique Rumberger (1987), on n'a pas beaucoup étudié l'influence de l'organisation scolaire, des administrateurs et des enseignants sur la décision prise par les élèves de quitter l'école. Il soutient que nous avons besoin «d'un modèle causal plus complet pour expliquer le processus des abandons scolaires» (p. 111). La partie de notre étude d'envergure présentée dans le présent chapitre répond en partie à ce besoin. Elle vise expressément à élaborer, évaluer expérimentalement et améliorer un modèle causal des facteurs d'ordre scolaire qui influent sur le taux d'abandons scolaires. Nous présentons ci-après a) les méthodes utilisées pour l'élaboration du modèle et le modèle lui-même, b) les méthodes de vérification du modèle et les résultats, c) l'interprétation de ces résultats et des suggestions pour améliorer le modèle.

Élaboration d'un modèle causal des facteurs d'ordre scolaire qui influent sur les abandons scolaires

Les facteurs d'ordre scolaire qui influent sur le taux d'abandons scolaires qui nous ont servi à élaborer notre modèle causal ont été établis à partir d'une revue de la documentation spécialisée sur les écoles secondaires exemplaires. Ce point de départ se justifie à deux titres. Tout d'abord, les écoles plus efficaces ont des caractéristiques qui font souvent défaut, au dire des décrocheurs, dans les écoles qu'ils fréquentent (Rumberger, 1987) : bons résultats scolaires, pratiques disciplinaires équitables, attitude positive à l'égard de l'école de la part du personnel et des élèves, souci de la sécurité physique. En deuxième lieu, si les caractéristiques des écoles efficaces se révèlent utiles pour expliquer les écarts entre les taux d'abandons scolaires, une plus grande cohérence pourrait être apportée aux efforts d'amélioration de l'école. En d'autres

mots, il serait possible de poursuivre les efforts importants d'amélioration de l'école sans qu'il soit nécessaire -- du moins à long terme -- de traiter la question des abandons scolaires comme un problème distinct qui exige des ressources et des efforts additionnels.

Méthodologie

L'élaboration d'un modèle causal a comporté les étapes suivantes : a) détermination et choix des études empiriques à retenir sur les écoles secondaires exemplaires; b) détermination du degré de confiance à accorder à ces études; c) élaboration des composantes du modèle et des hypothèses sur les rapports entre ces composantes; d) description, pour chaque composante du modèle, des caractéristiques particulières d'une école efficace.

Choix des travaux à retenir. Vingt études originales sur les écoles secondaires efficaces nous ont fourni les données de base de l'élaboration du modèle. Ces études ont été choisies à partir des recherches du programme ERIC, d'un suivi bibliographique et des connaissances préalables des auteurs. Le nombre d'études sur cette question étant assez limité, nous n'avons pas eu recours à des critères trop rigoureux. Les études retenues devaient porter sur les pratiques d'une école secondaire exemplaire, utiliser des données inédites et fournir une méthodologie suffisamment détaillée (voir le tableau 3.1).

Évaluation du degré de confiance. Trois méthodes ont servi à évaluer la qualité de chacune des vingt études retenues : l'analyse des caractéristiques méthodologiques, la détermination du nombre d'études disponibles par rapport à celui utilisé pour des revues analogues de travaux spécialisés, et la comparaison des principaux résultats avec ceux des recherches sur les écoles élémentaires exemplaires.

Les conclusions de ces études ne justifient qu'un faible degré de confiance, selon notre analyse des caractéristiques des travaux étudiés : cela vient des écarts constatés dans la façon dont l'école efficace est définie et de la faiblesse relative observée au plan de la conception des projets. Dans les 20 études passées en revue, 26 critères précis (ou variables dépendantes) sont retenus pour définir ce qu'est une école «efficace» ou «exemplaire». Ces 26 critères peuvent être regroupés en sept catégories : le rendement des élèves, l'attitude des élèves, le comportement des élèves (y compris des décrocheurs), l'enseignement et les enseignants, la qualité du programme, l'attitude des parents, et les autres facteurs (p. ex., les buts définis par l'école elle-même). Pour porter un jugement sur l'efficacité d'une école, plusieurs études ont recours à un nombre important de critères précis, mais d'autres n'en utilisent qu'un seul (tableau 3.1). Le rendement, l'attitude ou le comportement des élèves sont des critères directement évalués dans 13 études, mais cinq autres études se contentent plutôt d'une impression globale de l'efficacité de l'école. Le taux des abandons scolaires ne sert de critère d'efficacité que chez Huddle (1986) et Coleman et Hoffer (1987). On constate donc, dans l'ensemble, des écarts importants dans le traitement des variables dépendantes; quelques études seulement justifient les critères d'efficacité retenus. En outre, les méthodes utilisées pour décrire les variables dépendantes présentent des écarts importants quant à leur rigueur, certaines faisant appel à une évaluation standard du rendement, d'autres aux impressions de spécialistes de l'extérieur sur la réputation de l'école.

On trouvera au tableau 3.1 un résumé de ces travaux de recherche et de leurs caractéristiques méthodologiques. Les études de cas multiples (8) et les différents types de sondages (11) sont presque les seules méthodes utilisées. On peut qualifier de pré-expérimentale l'étude de Arehart (1979); Goodlad (1984) a recours à la fois à des sondages et à des études de cas et Rutter et al. (1979) qualifient eux-mêmes leur

étude de «comparative». Aucune des méthodes les plus utilisées ne met fortement en évidence les rapports de cause à effet.

Un autre élément d'évaluation de la confiance à accorder à une recherche de ce genre, c'est le nombre relatif d'études qui sont passées en revue. La plupart des travaux de recherche en sciences sociales présentent des lacunes au plan de la vérification pour diverses raisons éthiques, économiques et autres. La confiance qui peut leur être accordée dépend donc des résultats analogues qui peuvent être obtenus dans un ensemble relativement important de travaux. La question qui se pose est la suivante : comment doit-on évaluer un ensemble qui comprend 20 travaux de recherche? La réponse dépend nécessairement des normes utilisées et ne peut avoir qu'une valeur indicative. Par exemple, pour évaluer l'efficacité des directeurs d'école élémentaire, Leithwood et Montgomery (1982) ont passé en revue 39 études; pour leur part, Cousins et Leithwood (1986) ont passé en revue 65 travaux de recherche sur l'évaluation. Dans ce contexte, les 20 travaux que nous avons retenus fournissent une base plutôt modeste pour décrire les écoles secondaires efficaces.

La méthode que nous avons finalement retenue pour évaluer la fiabilité des résultats de notre revue des travaux spécialisés a été de comparer les résultats des recherches portant sur les écoles secondaires efficaces avec ceux de travaux analogues portant sur les écoles élémentaires. Certains se demandent si les caractéristiques des écoles élémentaires et des écoles secondaires, au plan de l'efficacité, doivent être les mêmes. En effet, par rapport aux écoles élémentaires, les écoles secondaires sont généralement plus importantes, jouent un rôle davantage diversifié et ont une gamme variée d'objectifs, entre autres. En raison de ces différences, les communications sont plus difficiles, l'élaboration d'un consensus au plan des objectifs pédagogiques est plus complexe, et les directeurs ont moins de latitude pour orienter directement l'enseignement (Firestone et Herriot, 1982; Farrar, Neufeld et Miles, 1984). Pour leur part, Murphy et Hallinger (1985) sont d'avis que ces différences sont plus apparentes que réelles du point de vue de leurs conséquences sur l'efficacité de l'école. En outre (surtout si l'on ne tient pas compte de la taille de l'école), il n'y a guère de justification à l'appui de ces différences, sans compter que de toute façon, les points communs devraient être importants. Pour toutes ces raisons, nous avons considéré que les études sur les écoles élémentaires efficaces qui faisaient ressortir les mêmes caractéristiques que celles figurant dans les 20 travaux de recherche sur les écoles secondaires que nous avons passés en revue venaient corroborer ces dernières et contribuer à la validité de leurs conclusions.

Pour effectuer cette comparaison, nous avons eu recours à cinq études sur les travaux de recherche portant sur les écoles élémentaires efficaces (Werl et al., 1984; Edmonds, 1979; Cohen, 1982; Duckett, 1980; MacKenzie, 1983). Nous avons constaté des écarts importants entre ces études du point de vue de la rigueur avec laquelle elles ont été réalisées et de la présentation plus ou moins détaillée des caractéristiques des écoles élémentaires efficaces. En regard de ces deux aspects, Duckett (1980) est exemplaire : son analyse porte sur plus de 1 200 travaux et présente des avis de spécialistes et des données originales sur les études de cas. Dans l'ensemble, une limite importante de notre travail de comparaison vient du manque de précisions dans la présentation des résultats de ces revues et de la difficulté que cela représentait pour établir des comparaisons. Malgré tout, ces études viennent confirmer au moins en partie 23 des 34 caractéristiques des écoles secondaires efficaces indiquées dans les 20 travaux de recherche que nous avons passés en revue.

Établissement des catégories et des rapports. Ces 20 travaux mettent en évidence sept catégories de facteurs en regard desquels l'efficacité des écoles secondaires semble varier. Ces facteurs et les relations qui existent entre eux (voir la figure 3.1) sont les suivants : les objectifs auxquels l'école accorde la priorité, la qualité et les pratiques

des enseignants, la qualité et les pratiques des administrateurs, la nature des programmes scolaires et de l'enseignement en classe, les politiques et l'organisation de l'école, la culture de l'école et la nature des relations entre l'école et le milieu. Ces facteurs influent directement ou indirectement sur les expériences des élèves à l'école; à leur tour, ces expériences déterminent les résultats des élèves : rendement scolaire, attitudes et comportements (vandalisme, assiduité, abandon des études, et ainsi de suite).

Nous avons élaboré ces sept catégories de facteurs présentées à la figure 3.1 après avoir lu non seulement les travaux empiriques originaux qui ont fait l'objet de notre revue, mais aussi les ouvrages théoriques sur la question. Ces catégories ont servi de base à l'analyse des études mentionnées et à l'élaboration d'un modèle causal. Elles nous ont permis de classer facilement toutes les caractéristiques des écoles efficaces indiquées par ces auteurs. Nous ne pouvons cependant établir de façon indiscutable la validité des rapports (indiqués par les lignes et les flèches de la figure 3.1) entre les catégories de facteurs. Cet ensemble de rapports a donc un caractère hypothétique, qu'il faudrait approfondir davantage.

Tableau 3.1 Caractéristiques méthodologiques des travaux de recherche sur les écoles secondaires efficaces

Auteurs	Catégories de variables dépendantes[a]	Méthodes	Nature de l'échantillon	Collecte des données et instruments
1. Arehart (1979)	RE	Étude pré-expérimentale	Bénévoles : 23 enseignants 26 classes	Tests de rendement Observations en classe Classement Q
2. Coleman et Hoffer (1987)	RE CE	Enquête	Aléatoire : environ 25 000 élèves	Tests de rendement Indices du rendement des élèves
3. Ford Foundation (1984)	AF	Études de cas multiples	Choisi : personnel	Interviews 110 observations d'écoles
4. Frederick, Walberg et Rasher (1979)	RE	Enquête	Choisi (raisons de commodité) : 26 écoles 175 classes	Tests de rendement observations en classe
5. Goodlad (1984)		Enquête études de cas	Choisi : 38 écoles 8 624 parents 1 350 enseignants 17 163 élèves	Interviews questionnaires observations en classe
6. Gunn et Holdaway (1986)	AF	Enquête	Population : 133 directeurs d'école	Questionnaire interviews auprès de 10 directeurs
7. Harnisch (1987)	RE	Enquête	Grappes stratifiées : 800 écoles 18 684 élèves	Analyse secondaire des données recueillies par Coleman et al. (1982)
8. Huddle (1986)	CE EE AF	Études de cas multiples	Choisi : 571 écoles	Interviews observations
9. Keith et Page (1985)		Enquête	Aléatoire : 3 922 étudiants noirs, 3 146 étudiants hispaniques	Analyse secondaire des données recueillies par Coleman et al. (1982)
10. Lightfoot (1983)	AF	Études de cas multiples	Choisi : 6 écoles	Interviews observations documents

[a] Codes : RE - rendement des élèves; AE - attitude des élèves; CE - comportement des élèves; EE - enseignement et enseignants; QP - qualité du programme; AP - attitude des parents; AF - autres facteurs.

Tableau 3.1 (suite) Caractéristiques méthodologiques des travaux de recherche sur les écoles secondaires efficaces

Auteurs	Catégories de variables dépendantes[a]	Méthodes	Nature de l'échantillon	Collecte des données et instruments
11. Lipsitz (1984)	RE CE AP AF	Études de cas multiples	Choisi : 4 écoles	Observations
12. Little (1982)	RE AF	Études de cas multiples	Choisi : 3 écoles secondaires 3 écoles élémentaires 28 administrateurs 105 enseignants	Interviews observations tests de rendement
13. Madaus, Kellaghan et Rukow (1976)	RE	Enquête	Aléatoire : 38 écoles 49 classes 900 élèves	Tests de rendement
14. McNeil (1986)	EE QP AE	Études de cas multiples	Choisi : 4 écoles secondaires	Interviews observations analyse de documents
15. Morgan (1979)	AE	Études de cas multiples	Choisi : 3 écoles 15 classes	Observations en classe interviews questionnaires
16. Murphy et Hallinger (1985)	AF	Enquête	Choisi : directeurs de 18 écoles «efficaces»	Questionnaires
17. Rossman, Corbett et Firestone (1985)	RE CE	Études de cas multiples	Choisi : 35 écoles	Interviews observations dossiers tests de rendement
18. Roueche et Baker (1986)	AF	Enquête	Choisi : 154 écoles 34 directeurs 89 enseignants	Questionnaire barèmes de notation
19. Rutter et al. (1979)	CE RE	Étude comparative	Choisi : 12 écoles	Caractéristiques des élèves Batterie de tests (CE, RE)
20. Walberg et Shanahan (1983)	RE	Enquête	Aléatoire : 24 159 élèves	Analyse secondaire des données recueillies par Coleman et al. (1982)

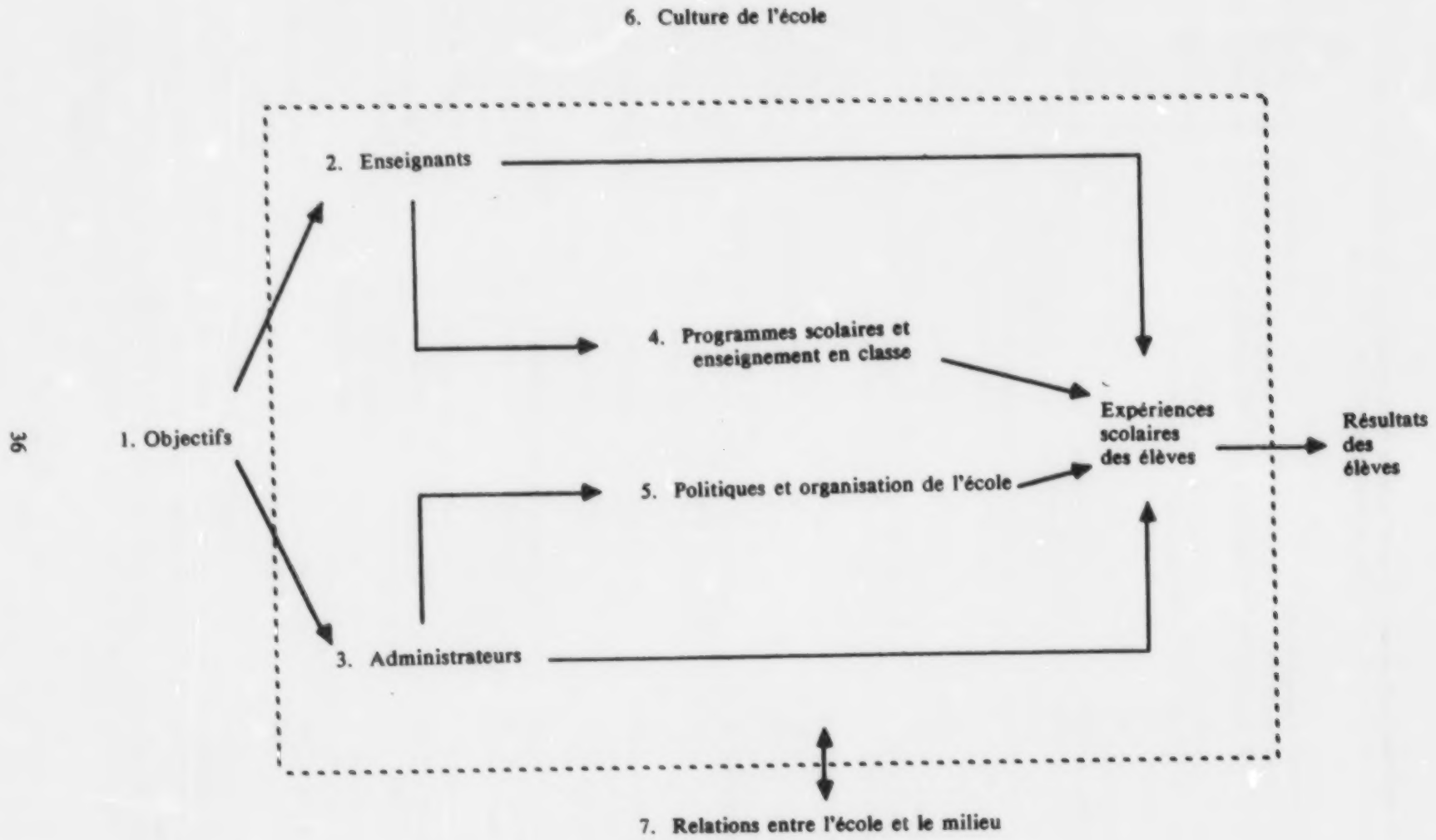

Figure 3.1 Catégories des caractéristiques associées aux écoles secondaires exemplaires

Description des caractéristiques des écoles efficaces. L'analyse des résultats des 20 travaux de recherche nous a permis d'établir 34 caractéristiques particulières des écoles secondaires efficaces, presque toutes indiquées dans au moins deux études. Nous en donnons un bref résumé ci-après; elles sont décrites ailleurs de façon beaucoup plus détaillée.[1]

Les objectifs comprennent à la fois les résultats immédiats et à long terme qui sont considérés importants pour les élèves; ils comprennent aussi les conditions propres à l'école qui seraient nécessaires pour les réaliser (le terme «vision» était utilisé pour désigner à la fois les résultats des élèves et les conditions à l'école). Quatre études[2] indiquent explicitement que certains aspects des objectifs de l'école expliquent les différences constatées entre les écoles secondaires au plan de l'efficacité : la clarté, l'importance accordée aux études, le rôle de ces aspects dans la prise de décisions et dans la création du sentiment d'appartenance à l'école.

Neuf études[3] présentent les qualités que l'on retrouve chez les enseignants dans les écoles secondaires exemplaires. Ces qualités concernent cinq aspects précis (dont plusieurs se retrouvent dans la catégorie «Programmes scolaires et enseignement en classe»), notamment des qualités personnelles pertinentes, l'idée que se fait l'enseignant ou l'enseignante de son rôle, son état d'esprit à l'égard des élèves et sa disposition touchant la collaboration avec les autres enseignants.

Les sept études[4] décrivant la nature de l'administration scolaire dans les écoles exemplaires présentent cinq groupes de phénomènes : les convictions profondes des administrateurs, la nature et l'application de leurs objectifs, l'importance relative et la connaissance des facteurs d'ordre scolaire qui influent sur les expériences des élèves, les stratégies mises en oeuvre par les administrateurs pour influer sur ces facteurs (ces études présentaient le plus d'information sur ce groupe) et le processus décisionnel des administrateurs.

Sept études[5] portaient sur les politiques scolaires qui ont des incidences sur les élèves et les enseignants, ainsi que d'autres éléments organisationnels comme la taille de l'école, la répartition du temps, le degré de liberté laissé à l'école et le soutien du district aux initiatives de l'école.

Treize études[6] indiquent certains aspects des programmes scolaires et de l'enseignement en classe qui expliquent la réussite exceptionnelle des écoles secondaires efficaces. Le terme «programmes scolaires» englobait le contenu du programme présenté aux élèves, le degré de choix plus ou moins grand entre les cours offerts aux élèves et l'articulation entre les divers éléments du programme. Parmi les caractéristiques des programmes scolaires et de l'enseignement en classe qui ont le plus d'importance, soulignons l'accent mis sur les études, les conditions du programme de base, une gamme relativement variée de cours, la cohérence du programme et un enseignement judicieusement planifié à partir de sains principes d'apprentissage, ainsi que l'utilisation efficace du temps d'enseignement et le suivi systématique du progrès des élèves.

Rossman, Corbett et Firestone (1985) définissent la «culture de l'école» comme un «ensemble unique de normes, de valeurs et de convictions de base largement partagées par tous» (p. 5). Rutter et al. (1979) utilisent le terme «éthos» pour évoquer «un climat d'attentes ou de modes de comportement» (pp. 55-56), laissant entendre que les actions individuelles sont souvent moins importantes en elles-mêmes qu'en raison de leur effet cumulatif sur le sentiment d'appartenance à l'école. Même s'il s'agit là d'une dimension abstraite de l'école, les travaux sur les écoles efficaces (au palier élémentaire comme au palier secondaire) expliquent principalement les différences entre les écoles par la culture, l'éthos ou le climat. Les 11 études portant sur cet aspect[7]

décrivent la culture d'une école efficace comme étant partagée par les élèves et axée sur eux.

Trois études[8] indiquent que les relations entre l'école et le milieu sont un facteur important qui distingue les écoles entre elles au plan de l'efficacité. Contrairement à ce qui se passe dans les écoles élémentaires, ces relations ne concernent pas directement les parents, mais plutôt les non-parents ayant une contribution directe à apporter à l'école, ainsi que le milieu en général. Selon ces études, les écoles secondaires exemplaires utilisent efficacement les ressources communautaires que représentent les bénévoles et les élèves qui agissent comme tuteurs. Ces écoles ont aussi tissé des liens importants avec les entreprises locales (p. ex., à des fins de formation professionnelle) et avec les collèges et les universités (p. ex., pour aider leurs élèves plus doués). Les écoles efficaces sont ouvertes sur leur milieu social et politique et peuvent compter sur un appui important de la collectivité.

Vérification du modèle causal des facteurs d'ordre scolaire qui ont des incidences sur le taux d'abandons scolaires

Méthodologie

L'information nécessaire sur l'état de chacune des composantes du modèle pour les écoles constituant l'échantillon a été fournie par les administrateurs scolaires et les enseignants dans leurs réponses au questionnaire qui leur avait été envoyé. Divers moyens ont permis de recueillir les données nécessaires sur les taux d'abandons scolaires dans ces mêmes écoles. Deux types d'analyse de cheminement ont été réalisés pour vérifier le modèle fondé sur ces données.

Méthode d'échantillonage. L'échantillon constitué pour l'étude comprenait 58 écoles secondaires de six conseils scolaires de la province. Les réponses analysées provenaient de 2 085 personnes : directeurs d'école, directeurs adjoints, chefs de département, chefs de département adjoints et enseignants. Le nombre de questionnaires remplis par les écoles variait entre 13 et 54 par école, pour une moyenne de 36. Les conseils scolaires retenus furent choisis en fonction des critères de variation suivants : emplacement géographique, taille de l'effectif étudiant, ressources financières et structures administratives.

Instruments. Chaque école a reçu un questionnaire préliminaire au cours de la première semaine de décembre 1987 (généralement rempli par le directeur). Nous avons pu ainsi recueillir des données descriptives sur les années d'études, la population étudiante, les caractéristiques des programmes et trois estimations sur cinq du taux d'abandons scolaires.

Les cinq critères d'évaluation du taux d'abandons scolaires ou les variables connexes étaient les suivants :

a) Taux d'absences : calculé en fonction du nombre d'élèves absents le 5 octobre 1987, tel qu'indiqué dans le questionnaire préliminaire;

b) Taux de suspensions : calculé en fonction du nombre de suspensions depuis le 8 septembre 1987, tel qu'indiqué dans le questionnaire préliminaire;

c) Taux d'abandons scolaires auto-déclaré : calculé en fonction du nombre d'élèves rayés des registres depuis le 8 septembre 1987, tel qu'indiqué dans le questionnaire préliminaire;

d) Taux d'abandons scolaires indiqué par le ministère de l'Éducation : calculé en fonction des élèves inscrits à l'école le 1er octobre 1986 et ayant quitté l'école entre cette date et le 30 septembre 1987 sans avoir reçu un diplôme ou certificat, et n'ayant pas poursuivi ailleurs leurs études;

e) Taux d'abandons scolaires révisé : élaboré aux fins mêmes de cette étude, pour tenir compte des cinq dimensions essentielles établies par Williams (1987) pour l'élaboration de données valables sur le taux d'abandons scolaires. Ces dimensions ont été définies de façon opérationnelle pour cette étude (Lawton, 1987).[9]

L'information sur les caractéristiques de chaque école dont nous avions besoin pour vérifier le modèle causal des facteurs d'ordre scolaire qui influent sur le taux d'abandons scolaires provenait du questionnaire élaboré pour cette étude, qui comportait 34 questions fermées permettant d'évaluer les caractéristiques des écoles efficaces indiquées dans les travaux de recherche passés en revue. Le questionnaire comportait également 19 questions sur la transition au monde du travail, l'établissement du budget de l'école, les politiques provinciales touchant les écoles secondaires, et la culture étudiante. Les réponses à ces questions additionnelles ont enrichi les données qualitatives recueillies dans le cadre de notre étude d'envergure et ne sont pas présentées dans ce chapitre.

Analyse des données. Les données recueillies furent analysées à l'aide des méthodes statistiques standard. Pour vérifier le modèle causal, nous avons eu recours à une analyse de cheminement, qui permet d'évaluer les incidences de chaque variable indépendante (ou «causale») sur chaque variable dépendante (ou «résultante»).[10]

Résultats

Nous avons établi les coefficients de confiance de Hoyt et les statistiques descriptives pour chacune des sept composantes du modèle utilisées pour expliquer les abandons scolaires.[11] Les variables ont été établies à partir de la moyenne des réponses de chaque école aux divers éléments du questionnaire. Nous avons obtenu un degré acceptable de fiabilité (estimation de Hoyt : 0,50) pour les variables suivantes : les objectifs, les enseignants, les administrateurs et la culture de l'école; des coefficients très faibles de fiabilité pour les programmes scolaires et l'enseignement en classe, ainsi que pour les relations entre l'école et le milieu; quant aux politiques scolaires et à l'organisation de l'école, leur coefficient de fiabilité est inacceptable.

La figure 3.2 présente le premier graphique de cheminement utilisé pour évaluer les effets des composantes du modèle sur le taux d'abandons scolaires. Le taux d'abandons scolaires révisé a été utilisé comme variable dépendante, car nous avons considéré que c'était celui qui présentait la plus grande validité, en plus d'expliquer beaucoup mieux les variations entre les écoles que les autres mesures d'évaluation des abandons scolaires (voir le tableau 3.2). Nous avons considéré comme variables externes (indépendantes des autres variables du système) la culture de l'école et les objectifs. Une relation négative entre une variable et le taux d'abandons scolaires signifie que la caractéristique en cause a pour effet de réduire le taux d'abandons scolaires. En d'autres mots, plus les résultats sont élevés (p. ex., plus l'efficacité des enseignants est grande), plus les taux d'abandons scolaires sont faibles. Des cinq variables qui influent directement sur le taux des abandons scolaires, trois sont négatives et statistiquement significatives : les relations entre l'école et le milieu (-0,12), les enseignants (-0,43), et les programmes scolaires et l'enseignement en classe (-0,32). Ces cinq variables expliquent à 55 % la variation du taux des abandons scolaires.

En se reportant à la figure 3.2, on constate (du côté gauche du modèle) pour les objectifs et la culture de l'école, qu'il y a deux chemins dominants (indiqués par des lignes plus foncées) qui influent sur le taux des abandons scolaires. Le chemin le plus marqué indique que la culture de l'école a une influence positive sur les enseignants (0,74). À leur tour, les enseignants ont une influence directe sur les abandons scolaires (-0,43) et indirecte sur les programmes scolaires et l'enseignement en classe (0,68). Le deuxième chemin dominant qui influe sur le taux des abandons scolaires commence avec les objectifs, qui ont une influence marquée sur les administrateurs scolaires (0,62). À leur tour, les administrateurs semblent influer principalement sur les relations entre l'école et le milieu (0,21). De meilleures relations entre l'école et le milieu sont associées à un taux d'abandons scolaires plus faible. Les administrateurs ont également une certaine influence sur les politiques scolaires et l'organisation de l'école (0,38), ce qui n'est cependant pas associé au taux des abandons scolaires. L'influence directe des administrateurs sur les abandons scolaires n'est pas non plus significative, mais il est intéressant de souligner que ce coefficient d'association est positif, ce qui laisse entendre que les écoles ayant des administrateurs plus efficaces (en fonction des éléments évalués dans le questionnaire) ont tendance à avoir un taux d'abandons scolaires plus élevé.

Une autre méthode statistique a été utilisée qui facilite l'estimation de l'ampleur des effets directs et indirects. Dans l'ensemble, les résultats confirment notre première analyse.[12] Le tableau 3.3 montre les corrélations qui existent entre les cinq autres critères associés aux abandons scolaires, utilisés dans notre étude. Les corrélations sont toutes positives et, à l'exception de la corrélation entre le taux d'absences et le taux d'abandons scolaires auto-déclaré, toutes sont statistiquement significatives.

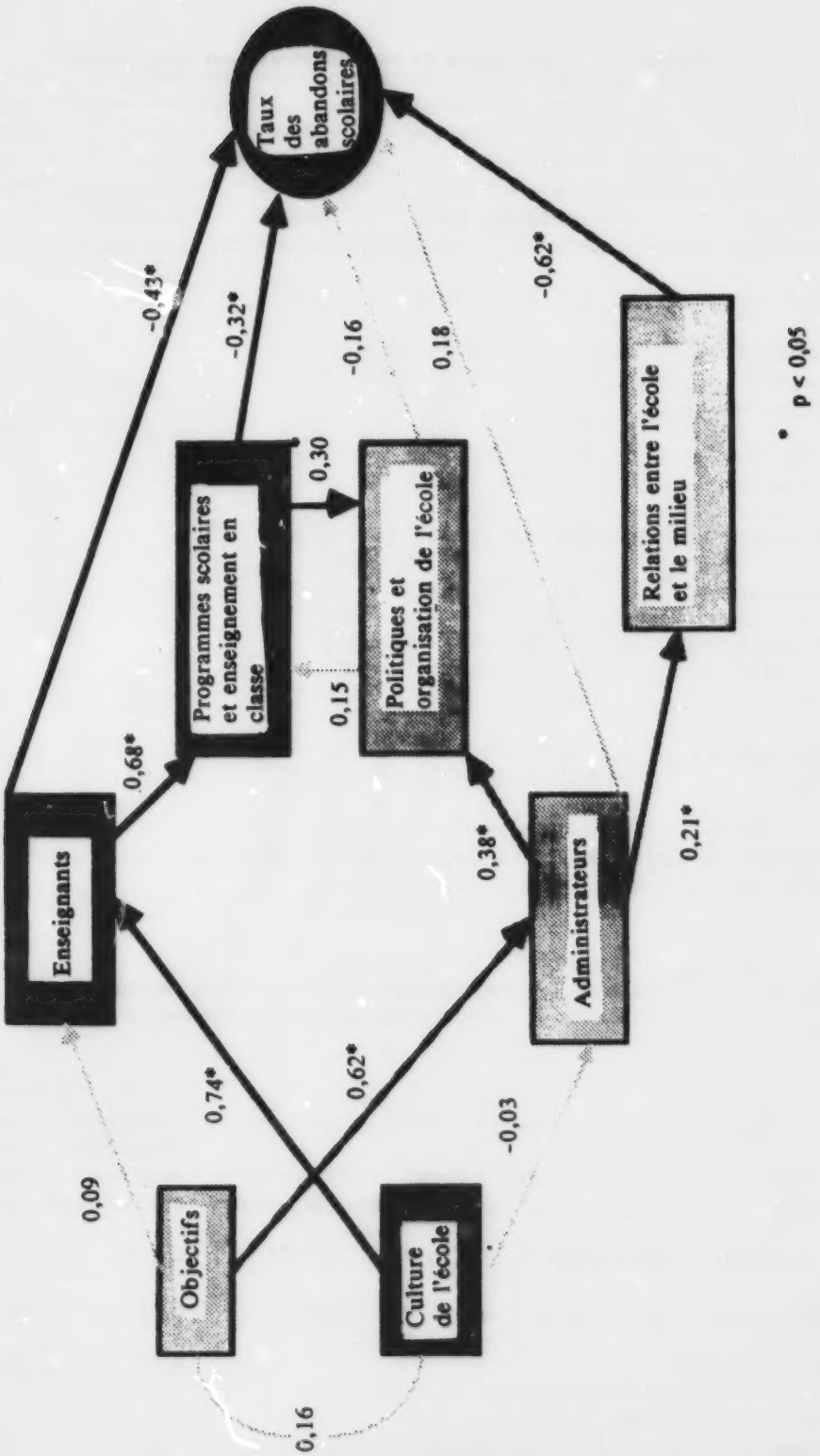

Figure 3.2 Modèle d'analyse de cheminement pour expliquer le taux des abandons scolaires

(n = 58; analyse de régression)

Tableau 3.2 Coefficients de cheminement pour cinq facteurs[a]

Autres chemins	Taux d'abandons révisé	Taux d'absences	Taux de suspensions	Taux d'abandons scolaires auto-déclaré	Taux d'abandons scolaires indiqué par le ministère
1. Enseignants	-0,43	-0,54	-0,11	-0,34	-0,31
2. Programmes scolaires et enseignement en classe	-0,32	0,04	-0,28	-0,32	-0,14
3. Politiques et organisation de l'école	-0,16	-0,37	-0,09	-0,19	0,10
4. Administrateurs	0,18	0,31	-0,05	0,14	0,00
5. Relations entre l'école et le milieu	-0,62	-0,36	-0,25	-0,50	-0,26
Variation non expliquée	0,45	0,61	0,85	0,60	0,77

[a] p inférieur ou égal à 0,05 pour les coefficients ayant une valeur absolue de plus de 0,20.

Tableau 3.3 Intercorrélation entre d'autres facteurs
(Coefficients de corrélation ponctuelle de Pearson, n = 58)

Facteurs	Taux d'absences	Taux de suspensions	Taux d'abandons scolaires auto-déclaré	Taux d'abandons scolaires indiqué par le ministère
Taux d'abandons scolaires révisé	0,59**	0,77**	0,48**	0,65**
Taux d'absences		0,57**	0,18	0,31**
Taux de suspensions			0,21*	0,57**
Taux d'abandons scolaires auto-déclaré				0,29**

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Le tableau 3.4 présente les corrélations entre chacun des divers éléments d'évaluation de chaque catégorie de caractéristiques du modèle et le taux d'abandons scolaires révisé. Il indique également la corrélation globale pour chaque ensemble d'éléments et le taux d'abandons scolaires. Les corrélations négatives indiquent que plus une variable a une valeur élevée, plus le taux d'abandons scolaires est faible. Ces corrélations fournissent une information plus précise sur les caractéristiques particulières qui favorisent le plus la persévérance scolaire. Ces caractéristiques sont les suivantes :

1. Objectifs	- importance attribuée aux objectifs intellectuels des élèves
2. Enseignants	- temps passé par les enseignants avec les élèves en dehors des cours
	- attentes élevées du personnel à l'endroit de tous les élèves
	- degré élevé de collaboration entre les enseignants en ce qui a trait aux décisions relatives au programme et à l'enseignement
3. Politiques et organisation de l'école	- normes minimales relativement souples touchant le rendement scolaire des élèves
	- proportion élevée de la journée scolaire consacrée aux questions relatives à l'enseignement (par rapport aux questions administratives)
	- orientation de l'école : ne pas se contenter simplement de garder le cap et d'éviter les tempêtes
4. Programmes scolaires et enseignement en classe	- un programme fortement axé sur les études
	- notes des élèves établies à partir d'un échantillon relativement important de leurs travaux
5. Culture de l'école	- faible incidence des accidents, des blessures et des disputes
	- degré élevé de respect pour les biens d'autrui
	- sentiment général que l'école appartient à tous

	- priorité accordée à l'acquisition des connaissances intellectuelles plutôt qu'aux aptitudes associées aux sports, aux relations sociales ou au travail
6. Relations entre l'école et le milieu	- image positive de l'école dans le milieu.

Aucun des éléments utilisés pour évaluer la composante «Administrateurs» n'était associé de façon significative à la baisse du taux d'abandons scolaires.

Tableau 3.4 Corrélations entre chacun des éléments et le taux d'abandons scolaires révisé
(Coefficients de corrélation ponctuelle de Pearson, n = 58)

Catégories	Éléments[a]					Coefficient global
	1	2	3	4	5	
Objectifs	0,33	-0,67	0,21	0,48	0,34	0,15
Enseignants	-0,13	-0,58	-0,71	-0,38	-0,01	-0,62
Administrateurs	-0,06	0,05	0,20	0,15	0,06	0,12
Politiques et organisation de l'école	0,49	0,14	-0,50	-0,32	0,05	-0,09
Programmes scolaires et enseignement en classe	-0,67	0,16	0,17	-0,50	-0,24	-0,65
Culture de l'école	-0,69	-0,52	-0,17	-0,28	-0,66	-0,73
Relations entre l'école et le milieu	-0,64	-0,09	-0,08	-0,03	--[b]	-0,62

[a] Une corrélation supérieure à 0,20 est significative au seuil de 0,05.
[b] Ne comporte que quatre éléments.

Résumé

La persévérance des élèves dans leurs études secondaires jusqu'à l'obtention de leur diplôme a été justifiée comme un objectif valable au nom de motifs individuels, sociaux et économiques. Mais les efforts en vue d'accroître le taux de persévérance scolaire sont fondés sur le présupposé suivant : ce sont les élèves qui doivent changer, dans leur évaluation de leur expérience scolaire, dans leurs rapports avec les adultes, dans

leur orientation touchant les expériences offertes par l'école, et ainsi de suite. Au contraire, nous avons accepté dans notre étude le point de vue exprimé par un grand nombre de décrocheurs : «Il y a quelque chose qui cloche à l'école». Nous avons cherché à voir comment les écoles peuvent changer pour offrir un cadre plus engageant du point de vue des élèves à risque. Nous disons un cadre «engageant», et non un cadre «divertissant». Nous avons posé l'hypothèse suivante : les écoles qui réussissent particulièrement bien à atteindre l'ensemble des objectifs d'ordre scolaire et autre, qui caractérisent les écoles secondaires, auraient également un caractère pertinent pour les élèves, et un plus grand nombre d'entre eux seraient incités à terminer leurs études secondaires.

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons repéré dans 20 travaux de recherche empirique les caractéristiques d'une école secondaire efficace. Il en est résulté un modèle comprenant 34 caractéristiques ou facteurs, chacun d'eux étant associé à l'une ou l'autre des sept composantes, et nous avons aussi précisé les rapports entre les composantes du modèle.

Les sept composantes ont été évaluées à l'aide d'un questionnaire envoyé aux enseignants et aux administrateurs de 58 écoles. Nous avons aussi calculé cinq mesures différentes associées aux abandons scolaires pour chaque école. Notre analyse statistique nous a indiqué que le modèle rendait compte, au moins à 55 %, des écarts dans les taux des abandons scolaires entre les 58 écoles.

Ces résultats venaient appuyer notre hypothèse, mais le degré de confiance qui peut leur être accordé est limité en raison de quelques problèmes non résolus. Tout d'abord, des sept sous-éléments du questionnaire utilisés pour évaluer les catégories des caractéristiques des écoles efficaces, deux étaient peu fiables et un ne l'était pas du tout (une analyse individuelle des éléments a permis d'établir l'origine de ces limites de confiance). En deuxième lieu, le questionnaire ne relevait que les caractéristiques d'une école efficace indiquées dans notre revue des travaux spécialisés. Les caractéristiques non mesurées par le questionnaire peuvent modifier la fiabilité des sous-éléments et l'importance des écarts entre les taux d'abandons scolaires, expliqués par le modèle.

Un autre problème non résolu concernait la catégorie des facteurs associés aux administrateurs. Comme l'indiquent les études de cheminement, l'apport de cette catégorie de facteurs, tant directement que par le biais des politiques de l'école, appelle une explication, ces résultats étant contraires à ce que l'on devait attendre, à la lumière des travaux antérieurs. Dans l'ensemble, les caractéristiques associées aux administrateurs efficaces, évaluées dans le questionnaire, impliquent une intervention très visible dans la gestion de l'école ainsi que dans la nature des programmes scolaires et des méthodes d'enseignement. Cette intervention n'est peut-être pas justifiée dans les écoles très efficaces, au plan de la persévérance des élèves. À vrai dire, cette image interventionniste des administrateurs efficaces vient en grande partie des études réalisées sur les directeurs chargés d'apporter des changements radicaux à une école ou d'améliorer une école desservant des élèves défavorisés, souvent avec des ressources insuffisantes. Il se peut également que les conseils scolaires aient placé des directeurs particulièrement énergiques dans les écoles qui leur apparaissaient nécessiter le plus d'amélioration. Mais ces explications sont purement théoriques et demandent à être systématiquement approfondies.

Les résultats de notre étude, ainsi que ses limites, présentent d'autres orientations utiles touchant les travaux de recherche ultérieurs, notamment des études continues sur les caractéristiques des écoles secondaires efficaces. La présente étude confirme que «l'amélioration de l'école» peut fournir un axe possible de cohésion aux efforts visant à réformer les écoles secondaires. Cette cohésion exige cependant

l'élaboration d'un modèle plus complet d'école secondaire efficace, ainsi qu'une base de données meilleure. D'où l'importance d'une stratégie de recherche faisant appel à la fois à des études qualitatives sur les écoles secondaires réputées exemplaires et sur des études quantitatives d'envergure pour corroborer les premières.

Dans les travaux sur les écoles secondaires efficaces, on a recours à plusieurs autres définitions de la variable dépendante. Pour notre étude, c'est le taux annuel d'abandons scolaires que nous avons retenu. D'autres définitions englobent les objectifs visés pour les élèves au plan scolaire, professionnel, social et affectif. Les travaux de recherches ultérieures devraient préciser quelles sont les caractéristiques du modèle de l'école efficace qui contribuent le plus à chacun des résultats visés. Les études antérieures ne permettent pas de bien les distinguer.

Les résultats de notre étude commencent à fournir le «modèle causal du processus d'abandon scolaire» évoqué par Rumberger (1987, p. 111). Mais on ne sait pas clairement dans quelle mesure la variation dans les taux d'abandons scolaires dépend davantage des facteurs d'ordre scolaire que des autres (p. ex., les facteurs associés aux élèves et à la famille). Il faudra élargir le modèle, par des travaux plus approfondis, pour avoir une explication complète du phénomène des abandons scolaires.

Enfin, les résultats de notre étude -- et des études ultérieures recommandées -- n'auront guère de conséquences pratiques sans une connaissance parallèle des méthodes susceptibles d'améliorer l'école. C'est là un champ de connaissance qui se développe rapidement à l'heure actuelle (voir, par exemple, Louis et Dentler, 1988), mais qui mérite d'être cultivé en parallèle avec la poursuite de travaux de recherche sur les écoles secondaires efficaces.

NOTES

1. Voir l'annexe B de la version anglaise du présent document (disponible seulement sur microfiche.

2. Voir Huddle (1986), Lightfoot (1986), Ford Foundation (1984) et Lipsitz (1984).

3. Voir Huddle (1986), Murphy et Hallinger (1985), Roueche et Baker (1986), Lipsitz (1984), Rutter et al. (1979), Ford Foundation (1984), Goodlad (1984), Madaus, Kellaghan et Rukow (1976) et Lightfoot (1983).

4. Ces études sont celles de Roueche et Baker (1986), Huddle (1986), Lightfoot (1983), Lipsitz (1984), Coleman et Hoffer (1987), Ford Foundation (1984) et Rutter et al. (1979).

5. Les études qui présentent des données sur ces questions sont les suivantes : Harnisch (1987), Huddle (1986), Ford Foundation (1984), Lipsitz (1984), McNeil (1986), Goodlad (1984) et Rutter et al. (1979).

6. Ces études sont les suivantes : Lipsitz (1984), Roeche et Baker (1986), Huddle (1986), Lightfoot (1983), Coleman et Hoffer (1987), Keith et Page (1985), Arehart (1979), Goodlad (1984), Walberg et Shanahan (1983), Harnisch (1987), Murphy et Hallinger (1985), Morgan (1979) et Frederick et al. (1973).

7. Voir Lipsitz (1984), Roueche et Baker (1986), Huddle (1986), Murphy et Hallinger (1985), Goodlad (1984), Rossman, Corbett et Fireston (1985), Rutter et al. (1979), Coleman et Hoffer (1987), Lightfoot (1983), Ford Foundation (1984) et Gunn et Holdaway (1986).

8. Voir Huddle (1986), Ford Foundation (1984) et Lipsitz (1984).

9. Voici les définitions opérationnelles des cinq dimensions retenues pour notre étude :

Années d'études de la population de base : Aux fins de cette étude, la population de base d'une école comprend les élèves classés par l'école comme étant en 9e, 10e, 11e et 12e année et qui se retrouvent dans les limites de l'échelle d'âge retenue.

Échelle d'âge des élèves pouvant être classés comme décrocheurs : La population de base ne comprend que les élèves ayant entre 14 et 21 ans.

Durée et dates de la période retenue pour l'établissment des taux : Période de 12 mois allant du 1er octobre au 30 septembre de l'année suivante; les crédits accumulés aux fins du classement selon les années d'études sont donc ceux accumulés au 1er septembre, les crédits des cours d'été pouvant ainsi servir en vue du diplôme d'études secondaires au cours de l'année scolaire qui vient d'être terminée.

Délai autorisé pour les absences non expliquées : Aux fins de cette étude, un décrocheur est un élève appartenant à la population de base qui a quitté l'école avant d'obtenir un diplôme, et dont le dossier scolaire n'a pas fait l'objet d'une demande de la part d'une autre école publique. En Ontario, l'élève absent sans motif depuis 20 jours scolaires consécutifs est rayé des registres.

Conditions d'acceptabilité des autres programmes : Ne sont considérés dans les «transferts» que les élèves à plein temps poursuivant leurs études dans d'autres établissements financés par les fonds publics et pouvant décerner un diplôme; les raisons ou destinations suivantes étaient exclues : écoles du soir, centres d'éducation des adultes, entrée dans les forces armées, mariage. Les élèves ayant quitté la province ou inscrits à une école privée étaient considérés comme figurant toujours dans l'effectif de l'école, leur situation ne pouvant être établie de façon certaine. Leur nombre était très restreint par rapport à celui des élèves qui avaient quitté l'école et étaient toujours en Ontario.

10. Les données furent introduites dans un fichier informatique pour être analysées à l'aide du logiciel «Statistical Package for the Social Sciences-X» (SPSS-X) et du logiciel LERTAP. Ce dernier logiciel a servi à établir les coefficients de fiabilité de Hoyt pour toutes les échelles de mesure. Les estimations de Hoyt, qui varient de 0,0 à 1,0, fournissent un indice de cohésion interne. Le logiciel SPSS-X a servi à regrouper les données à l'échelon de l'école et à calculer les moyennes, les écarts types, les pourcentages et les coefficients de cheminement. Pour établir les résultats au niveau de l'école, les moyennes ont été calculées pour toutes les réponses valides, puis les éléments furent additionnés. Le problème des données manquantes fut donc réduit au minimum, et l'on disposait d'ensembles complets de données au niveau de l'école pour toutes les variables indépendantes.

Pour analyser les rapports entre les variables d'entrée et de sortie, nous avons eu recours à la méthode du cheminement, qui permet de vérifier la validité des inférences causales pour des groupes de variables tout en contrôlant les effets des autres variables. En outre, les graphes de cheminement fournissent une représentation heuristique des systèmes de relations particulièrement appropriée au cadre d'organisation des variables de notre étude.

Nous avons eu recours à deux méthodes d'analyse. La première adopte les pratiques préconisées par Goldberger (1970). En particulier, les coefficients de cheminement présentés ici sont les coefficients de régression standardisés qui

découlent de la régression de la variable dépendante en cause sur les seules variables qui la concernent directement. Dans les cas où il n'y a qu'une variable précédente, le coefficient de cheminement est identique au coefficient de corrélation d'ordre zéro; dans les autres cas, il correspond au coefficient de corrélation partielle de la variable dépendante sur la variable précédente standardisée qui contrôle les autres variables influant directement sur la variable dépendante.

On suppose que la variance inexpliquée dans toute variable dépendante X_i dépend des variables «d'erreur» hypothétiques e_i. La corrélation entre e_i est égale à $1 - R^2$, R^2 étant la corrélation multiple entre X_i et toutes les variables précédentes qui la touchent directement. Les relations indiquées par une analyse de cheminement ne sont pas toutes analysées. Tout d'abord, on peut omettre celles pour lesquelles aucune inférence causale n'est plausible. En deuxième lieu, les relations entre les variables exogènes ne sont pas généralement analysées, mais il arrive qu'elles le soient si l'on considère qu'elles ont des relations entre elles. Enfin, les corrélations entre les variables e_i sont réputées nulles et ne sont pas analysées.

Cette méthode faisait appel à trois hypothèses principales qui peuvent ou non être valables. Tout d'abord, toutes les relations étaient présumées linéaires; en deuxième lieu, elles étaient supposées additives; en troisième lieu, on supposait qu'il n'y avait aucune interaction (aucun effet multiplicateur) entre les variables. Certains auteurs présupposent également que les variables sont mesurées sur une échelle comportant une certaine unité de mesure fixe.

Pour analyser les données, nous avons également eu recours à la méthode LISREL VI sur la covariation pour notre analyse de cheminement et nos estimations de probabilité maximale (Joreskog et Sodsom, 1981). À l'aide de la méthode LISREL, les modèles de cheminement peuvent être précisés et l'on peut évaluer l'influence des variables exogènes (qui ne sont pas dépendantes des autres variables du modèle) correspondant aux éléments indépendants, sur les variables endogènes correspondant aux éléments dépendants. Les paramètres (coefficients de régression) peuvent être estimés pour évaluer dans quelle mesure les relations indiquées sont statistiquement significatives. Ces paramètres sont utiles dans la mesure où les modèles sont appropriés aux données. Un modèle est approprié aux données si le réseau de variances et de covariances qui en dérive ne diffère pas de façon significative du réseau de variances et de covariances associé aux variables observées.

11. Les coefficients de fiabilité de Hoyt et le nombre d'éléments de chaque catégorie sont présentés au tableau 3.5 ci-dessous.

Tableau 3.5 Fiabilité des mesures des catégories de facteurs

Catégorie de facteurs	Nombre d'éléments	Coefficient de fiabilité de Hoyt	Moyenne	Écart type	Limites extrêmes
Objectifs	5	0,70	2,65	0,19	1 - 4
Enseignants	5	0,53	3,16	0,16	1 - 4
Administrateurs	5[a]	0,69	2,91	0,30	1 - 4
Politiques et organisation de l'école	5	0,00	2,85	0,12	1 - 4
Programmes scolaires et enseignement en classe	5	0,36	3,03	0,15	1 - 4
Culture de l'école	5[b]	0,52	2,85	0,21	1 - 4
Relations entre l'école et le milieu	4	0,31	2,99	0,19	1 - 4

[a] L'addition des sous-éléments porte le total à 14 éléments.
[b] L'addition des sous-éléments porte le total à 11 éléments.

12. La méthode LISREL VI sur la covariance pour notre analyse de cheminement et nos estimations de probabilité maximale (Joreskog et Sodsom, 1981) fournit les résultats présentés à la figure 3.3. Cette analyse confirme les résultats représentés à la figure 3.2, mais on note certaines différences : on constate que les incidences directes des enseignants et des relations entre l'école et le milieu sur le taux des abandons scolaires sont plus faibles, et les incidences directes des administrateurs deviennent statistiquement significatives. En ayant recours au taux d'abandons scolaires révisé, cette analyse a permis d'expliquer 62 % de la variance dans le taux des abandons scolaires. Cette proportion plus élevée est attribuable à l'estimation des effets directs et indirects dans le modèle LISREL. Ces résultats sont présentés au tableau 3.6. Comme l'indiquent les figures 3.2 et 3.3, la plus grande partie de la variance dans le taux des abandons scolaires expliquée par le modèle est attribuable aux effets directs et indirects des enseignants, ainsi que des programmes et de l'enseignement, et aux effets directs des relations entre l'école et le milieu. Les indices de pertinence laissent entendre qu'il importe d'améliorer le modèle (GFI = 0,756; AGFI = 0,325; RMSR = 0,236), mais la réalisation d'analyses plus poussées ne relève pas du présent chapitre.

Tableau 3.6 Estimation des effets directs et indirects des éléments du modèle sur la mesure révisée du taux d'abandons scolaires

Éléments du modèle	Effets directs	Effets indirects	Effets totaux	Variance expliquée
Objectifs	--	0,06	0,06	0,001
Culture de l'école	--	-0,40	-0,40	0,16
Enseignants	-0,30	-0,20	-0,50	0,25
Administrateurs	0,19	-0,05	0,14	0,02
Politiques et organisation de l'école	0,03	0,00	0,03	0,001
Programmes scolaires et enseignement	-0,29	0,01	-0,28	0,08
Relations entre l'école et le milieu	-0,30	--	-0,30	0,09

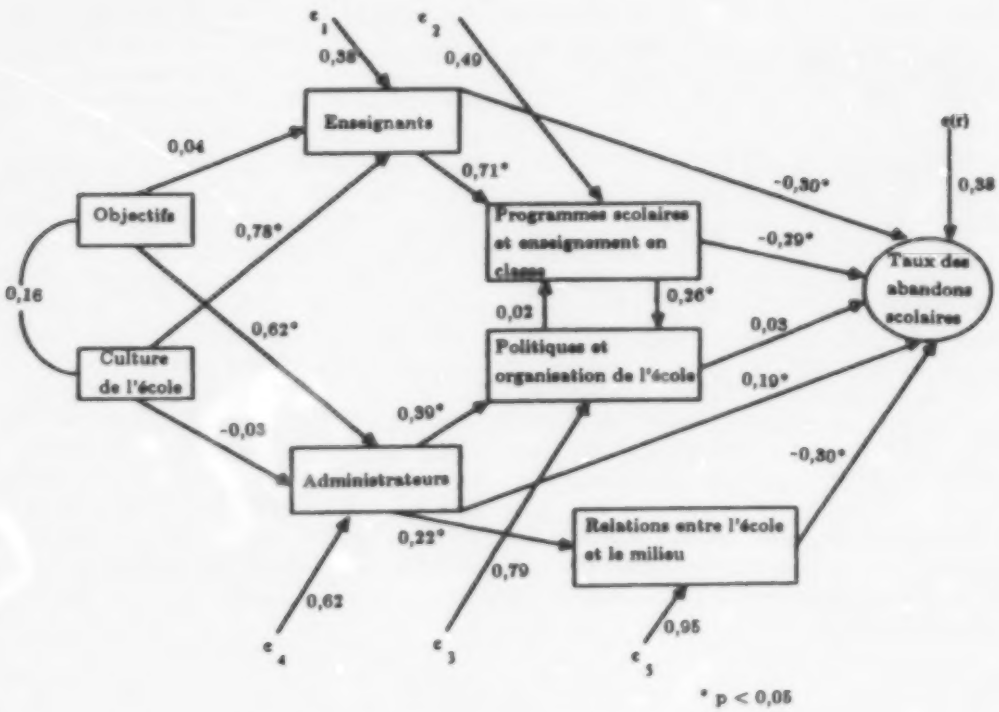

Figure 3.3 Modèle d'analyse de cheminement pour expliquer le taux des abandons scolaires

(n = 58; modèle de cheminement LISREL faisant appel aux estimations de probabilité maximale)

RÉFÉRENCES

Arehart, J.E. (1979). Student opportunity to learn related to student achievement of objectives in a probability unit. *Journal of Educational Research*, 72(5), 253-259.

Catteral, J.S. (1987). An intensive group counseling dropout prevention intervention: Some cautions on isolating at-risk adolescents within high schools. *American Educational Research Journal*, 24(4), 521-540.

Cohen, M. (1982, Octobre). Effective schools: Accumulating research findings. *American Education*, 18(1), 13-16.

Coleman, J.S. & Hoffer, T. (1987). *Public and private high schools.* New York: Basic Books, Inc.

Cousins, J.B. & Leithwood, K.A. (1986). Current empirical research on evaluation utilization. *Review of Educational Research*, 56(3), 331-364.

Duckett, W.R. (1980). Why do some urban schools succeed? Bloomington, IN: *Phi Delta Kappa.*

Edmonds, R. (1979, Octobre). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership.*

Farrar, E., Neufeld, B., & Miles, M.B. (1984). Effective schools programs in high school: Social promotion or movement by merit. *Phi Delta Kappan*, 65(10), 701-706.

Firestone, W.A. & Herriot, R.E. (1982). Prescriptions for effective elementary schools: Don't fix secondary schools. *Educational Leadership*, 40(3), 51-53.

Ford Foundation (1984). *City high schools: A recognition of progress.* New York: Ford Foundation.

Frederick, W.C., Walber, H.J. & Rashe, S.P. (1979). Time, teacher comments and achievement in urban high schools. *Journal of Educational Research*, 73(2), 63-65.

Goldberger, A.S. (1970). On Boudon's method of linear causal analysis. *American Sociological Review*, 35, 97-101.

Goodlad, J.I. (1984). *A place called school.* New York: McGraw-Hill.

Gunn, J.A. & Holdaway, E.A. (1986). Perceptions of effectiveness, influence and satisfaction of senior high school principals. *Educational Administration Quarterly*, 22(2), 43,62.

Harnisch, D.L. (1987). Characteristics associated with effective public high schools. *Journal of Educational Research*, 4(80), 233-241.

Huddle, E. (1986). Creating a successful secondary school. *NASSP Bulletin*, 70(491), 64-69.

Joreskog, K. et Sorbom, D. (1981). *LISREL V: Analysis of linear structural relationships by maximum likelihood and least squares methods.* Chicago: National Educational Resources. Distributed by International Educational Services, Chicago.

Keith, T.Z. & Page, E.B. (1985). Do Catholic high schools improve minority student achievement? *American Educational Research Journal*, 22(3), 337-349.

Lawton, S.B. Secondary school dropouts: Definitions, policies, and school characteristics. Annexe B de la version anglaise de cette étude.

Leithwood, K.A. & Batcher, E. A review of research concerning characteristics of exemplary secondary schools. Annexe A de la version anglaise de cette étude.

Leithwood, K.A. & Montgomery, D. (1982). The role of the elementary school principal in program improvement. *Review of Educational Research*, 52(82), 309-334.

Lightfoot, S.L. (1983). *The good high school.* New York: Basic Books.

Lipsitz, J. (1984). *Successful schools for young adolescents.* New Brunswick, NJ: Transaction Books.

Little, J.W. (1982). Names of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal*, 19(3), 325-340.

Louis, K. & Dentler, R. (1988). Knowledge use and school improvement. *Curriculum Inquiry*, 18(1), 33-62.

Mackenzie, D.E. (1983). Research for school improvement: An appraisal of some recent trends. *Educational Researcher*, 12(4), 5-16.

Madaus, G.F., Kellaghan, T., & Rukow, E.A. (1976). School and class differences in performance on the learning certificate examination. *The Irish Journal of Education*, 10(1), 41-50.

McNeil, L.M. (1986). *Contradictions of control.* New York: Routledge & Kegan Paul.

Morgan, E.P. (1979). Effective teaching in the urban high school. *Urban Education*, 14(2), 161-181.

Murphy, J. & Hallinger, P. (1985). Effective high schools - what are the common characteristics? *NASSP Bulletin*, 69(477), 18-22.

National Opinion Research Center. (1980). *High school and beyond information for users: Base year (1980) data.* Chicago: The Center.

Nie, N.H., Hall, C.H., Jenkins, J.G., Steinbrenner, K. & Bent, D. (1975). *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

Powell, A.G., Farrar, E., & Cohen, D.K. *The shopping mall high school.* Boston: Houghton Mifflin Co.

Rossman, G., Corbett, A., & Firestone, W. (1985). *Professional cultures, improvement efforts and effectiveness: Findings from a study of three high schools.* Philadelphia: Research for Better Schools.

Roueche, J.E. & Baker, G.A. (Eds.) (1986). *Profiling excellence in America's schools.* Arlington, VA: American Association of School Administrators.

Rumberger, R.W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57(2), 101-121.

Rutter, M., et al. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Slavin, R.E. (1987). Mastery learning reconsidered. *Review of Educational Research*, 57(2), 175-214.

Walberg, H.J. & Shanahan, T. (1983). High school effects on individual students. *Educational Researcher*, 12(7), 4-9.

Watson, C. (1977). *Focus on dropouts.* Toronto: Institut d'études pédagogiques de l'Ontario.

Werl, M., Marshalec, B., Mitman, A., Murphy, J., Hallinger, P., & Pruyn, J. (1984, Avril). Effective and typical schools: How different are they? Document présenté lors de l'assemblée générale de l'American Educational Research Association.

CHAPITRE 4

THÈMES ASSOCIÉS AUX ABANDONS SCOLAIRES

Comme cette étude vise à déterminer les facteurs qui pourraient être modifiés en vue de réduire le nombre d'élèves qui abandonnent l'école sans avoir terminé leurs études, il nous a semblé raisonnable d'aller voir ce qui se passe dans les écoles secondaires pour chercher à déterminer comment il se fait que certains élèves lâchent l'école. Cela correspondait d'ailleurs à l'intention de l'équipe de recherche de se concentrer sur les questions d'ordre scolaire, sur lesquelles on peut exercer une certaine domination, plutôt que sur les aspects sociaux et économiques qui touchent l'ensemble de la société, mais sur lesquels les écoles et les conseils scolaires n'ont guère d'influence.

L'idée que l'abandon des études est un processus évolutif beaucoup plus complexe que la simple décision de quitter l'école s'est imposée clairement lors de nos lectures de nombreux ouvrages et a été confirmée de façon indépendante par l'information recueillie à l'occasion de deux visites dans des écoles secondaires. Ces visites ont comporté des interviews avec les cadres supérieurs, des directeurs et des directeurs adjoints, des enseignants et des élèves, et des observations sur place -- modèle que nous avons adopté pendant toute l'étude. L'existence du processus lui-même et ses principales caractéristiques nous ont aussi été confirmées lors de rencontres libres effectuées de façon aléatoire avec des adolescents dans des centres commerciaux suburbains. Un grand nombre des membres du personnel enseignant et certains élèves pensent généralement que si l'abandon des études, dans le cas de certains jeunes, peut être considéré comme un échec du système, il peut être vu dans d'autres cas comme une décision responsable.

Il est reconnu que les conditions sociales et économiques préexistantes influent considérablement sur la façon dont les élèves considèrent l'école et la place qui leur est faite à l'école. Ces aspects ne sont cependant abordés ici que dans la mesure où ils sont évoqués par les élèves et les enseignants lorsque les élèves envisagent de quitter l'école ou que l'on cherche à expliquer comment certains adolescents l'ont fait.

Le présent chapitre fait largement appel aux études ethnographiques sur les écoles elles-mêmes, même si ces études n'analysent pas principalement la question des abandons scolaires. La lecture de ces travaux, dont certains figurent dans les notes à la fin du chapitre, nous a fourni le cadre de rencontres précieuses dans des établissements dynamiques, tenaces et stimulants.

Méthodologie

Les deux principales sources de données sur le processus des abandons scolaires ont été des études sur le terrain et l'utilisation d'un questionnaire. Lors de nos études sur le terrain, nous avons réalisé des intervews d'une demi-heure ou d'une heure avec les élèves, les enseignants, les conseillers d'orientation et le personnel administratif des sept écoles secondaires décrites au chapitre 2.

Les enquêteurs ont eu recours à des guides d'interviews élaborés à partir de trois sources : la première, divers ouvrages spécialisés sur l'adolescence, l'organisation scolaire et l'expérience scolaire; la deuxième, les préoccupations particulières indiquées par les membres de l'équipe de recherche; la troisième, les données recueillies lors d'interviews préliminaires du personnel et des élèves de deux écoles secondaires. Ces mêmes sources ont servi à élaborer un guide général d'observation.

Les données du questionnaire proviennent principalement des deux sections ouvertes de l'instrument décrit au chapitre 3. La présentation détaillée de la méthodologie utilisée pour les études sur le terrain et des exemples tirés des guides d'interviews et d'observation sont présentés à l'annexe E de la version anglaise du document original (disponible seulement sur microfiche).

Les six écoles choisies

L'ensemble des écoles

À partir des réponses à un questionnaire préliminaire qui avait été envoyé à toutes les écoles secondaires des six conseils scolaires retenus pour notre étude, nous avons choisi trois groupes de deux écoles, qui présentaient des similitudes à certains égards et des différences sur d'autres points, et une autre école (l'école 1A) qui était la seule école secondaire desservant son milieu et présentait donc un certain intérêt en tant que système clos.

Les écoles groupées deux à deux présentaient des similitudes en regard de l'effectif scolaire, des conditions socio-économiques du territoire, des années d'études offertes, de l'éventail des cours et du nombre des activités parascolaires. Elles différaient considérablement entre elles au moins en regard de trois des aspects suivants à une date déterminée : nombre de suspensions, nombre d'élèves rayés des registres à l'exclusion des «transferts», nombre de «transferts», nombre d'absences.

Les trois groupes diffèrent également en ce qui a trait aux programmes offerts et au revenu approximatif des familles des élèves dans le territoire. Les écoles 2A et 2B offraient des cours de niveau fondamental (9e à 12e année) à des élèves considérés comme appartenant aux paliers intermédiaires de revenu, et un nombre limité de cours de niveau général était aussi offert à l'école 2A. Les écoles 5A et 5B offraient des cours de niveau fondamental, de niveau général et de niveau avancé (de la 9e année jusqu'aux cours préuniversitaires) à des élèves considérés comme appartenant aux paliers intermédiaires de revenu. Les écoles 4A et 4B offraient des cours de niveau général et de niveau avancé (de la 10e année aux cours préuniversitaires) à des élèves considérés comme appartenant aux paliers supérieurs de revenu.

Description de chacune des écoles

École 1A. L'école 1A est située dans la région Nord de l'Ontario, dans un territoire où la population est réduite et disséminée. Il s'agit d'une région de villégiature qui attire les citadins du Sud et qui est le centre d'entreprises de services. Les quelques élèves qui habitent en ville se rendent à l'école à pied, mais la plupart sont transportés en autobus des régions avoisinantes, qui sont considérées sérieusement comme des rivales. Tant qu'ils n'ont pas accès à une voiture, ce qui peut ne survenir qu'à la fin de leurs études secondaires (si tant est que cela se produise), les élèves ne peuvent voir leurs amis que pendant le temps passé à l'école. L'école est donc le centre de la vie des élèves pendant leur adolescence.

La structure sociale du milieu est représentée à l'école, les élèves des milieux aisés étant considérés comme se retrouvant dans les cours de niveau avancé, les autres dans les cours de niveau fondamental ou de niveau général. L'école offre des cours en ateliers, mais ils ont perdu de leur popularité et sont passés de trois à deux périodes par jour. Lorsqu'ils obtiennent leur diplôme, certains élèves se dirigent vers

l'université, d'autres vers un collège communautaire, et les autres restent dans leur milieu. On dit qu'après leurs études collégiales ou universitaires, ils désirent revenir dans leur région dès qu'une possibilité d'emploi approprié se présente.

École 2B. L'école 2B, dans un quartier résidentiel d'un centre urbain, renseigne immédiatement sur sa mission grâce aux mosaïques murales du bâtiment qui sont de grandes illustrations d'outils manuels, dont la plupart ne servent plus dans le monde du travail. À l'intérieur, on respire un air de simplicité spartiate, et il règne une grande propreté. L'école a été construite au début des années 60 et rappelle un peu les bâtiments du théâtre du Festival de Stratford.

Elle offre des cours de niveau fondamental aux garçons considérés incapables de suivre le programme d'une école polyvalente, ou qui choisissent d'apprendre un métier. Ses élèves sont généralement des élèves qui étaient déjà en retard d'au moins un an à l'école élémentaire et auraient dû doubler leur 8e année, ou des élèves qui ont fait l'objet d'une évaluation par un comité d'identification, de placement et de révision (enfance en difficulté), ou accusent des retards dans leurs études en raison de problèmes graves au plan de l'assiduité ou du comportement. Au lieu d'être promus à cette école, un grand nombre font l'objet d'un transfert. Si les élèves se conduisent bien, s'ils sont présents aux cours et s'ils font des efforts, ils obtiendront un diplôme au niveau fondamental. L'école n'offre pas de cours de niveau général, et certains élèves nous ont dit qu'ils aimeraient en avoir et qu'ils pourraient les suivre.

Le personnel administratif de l'école souligne que les garçons sont presque assurés d'un emploi à la fin de leurs études, parfois avant la fin, ce qui n'est pas considéré alors comme un échec, l'école ayant pour mission de faire en sorte que ses élèves puissent se trouver un emploi -- dans leur domaine de formation ou dans un autre. Les cours de briquetage et de débosselage sont deux des ateliers qui ouvrent aux garçons des perspectives d'emploi. Dans certains ateliers, par exemple en mécanique automobile, le matériel est très désuet et n'a guère de chance d'être remplacé, les progrès technologiques étant si rapides qu'ils rendent la modernisation du matériel impossible.

École 2A. L'école 2A accueille les filles qui se retrouvent dans les catégories décrites ci-dessus. Elle ne prétend guère enseigner un métier. Mais pour le directeur, chacune de ces filles, qui a connu des échecs répétés au cours de ses études, devrait terminer ses études secondaires. L'école profite de toutes les possibilités qu'il y a de récompenser l'assiduité et l'effort aux cours par des crédits, qui sont de la plus haute importance, et par un diplôme au bout de quatre ans. L'enseignement est très individualisé, et aucun cours n'est trop difficile pour être adapté aux besoins individuels des élèves. Quelques cours sont offerts au niveau général, mais les enseignants les dispensent à la façon du niveau fondamental, c'est-à-dire en les adaptant aux besoins de chacun et par un enseignement individualisé.

L'école, propre et coquette, n'est pas polluée par la fumée : cela ne dépend pas de la menace des punitions, mais des patrouilles exercées par le personnel administratif. Le directeur a mis sur pied une garderie pour les nourrissons et les enfants d'âge préscolaire, à l'intention des mères adolescentes et des femmes adultes qui retournent à l'école. Cela doit être une bénédiction pour celles qui s'efforcent de terminer leurs études tout en s'occupant de leurs enfants.

École 5B. L'école 5B est située en bordure d'une rue commerçante d'un milieu urbain en dehors d'une grande région métropolitaine, dans la région Sud. Considérée dans une situation malencontreuse en raison de sa grande visibilité et de sa «mauvaise réputation», l'école a connu au cours des dernières années une transformation radicale de son effectif. Son territoire englobe aujourd'hui des maisons très luxueuses et

d'autres à loyer modique, et ce sont les loyers modiques qui attirent les immigrants des diverses régions du monde, plus principalement d'Asie, d'Afrique, des Antilles et de l'Amérique latine. Les enseignants forment une bande d'amis et se rencontrent très souvent dans les locaux du personnel. Apparemment, le manque d'espace dans cet immeuble vieux de 35 ans a eu des effets positifs sur l'utilisation par tous des locaux du personnel tant à des fins sociales que pour des rencontres de planification.

Pour reprendre les mots d'un élève interviewé, les couloirs sont un «arc-en-ciel» de couleurs de peau et de vêtements, et les langues entendues sont variées et expressives. La variété présente un défi et certains membres du personnel ne sont pas à l'aise avec le comportement de certains groupes d'étudiants. Par exemple, les jeunes d'origine jamaïcaine sont ceux à qui la règle «aucun casquette» se rapporte presqu'exclusivement. De plus le personnel ne différencie pas entre les groupes tandis que les étudiants se distinguent l'un de l'autre. Les étudiants noirs nés au Canada ou en Grande Bretagne se distinguent de ceux nés aux Antilles et ces deux groupes se distinguent des immigrants récents de l'Afrique. Les mêmes distinctions se font parmi les étudiants orientaux et parmi les étudiants d'origine indienne.

École 5A. L'école 5A met l'accent sur la participation des élèves, et beaucoup considèrent que cela reflète l'attitude de son directeur, qui accorde de l'importance aux personnes. Même les élèves qui travaillent fort pour avoir de bonnes notes dans leurs études et être acceptés au programme universitaire de leur choix consacrent beaucoup de temps aux activités parascolaires. La population locale d'origine sud-européenne est en partie remplacée depuis quelques années par une population qui connaît une mobilité sociale ascensionnelle et achète les maisons récemment construites pour budgets moyens ou supérieurs. La plupart des élèves sont blancs, bien habillés et enthousiastes. Les autres élèves proviennet de différentes cultures dans le monde et ont tendance à partager le style et, en grande partie, les valeurs du groupe minoritaire.

Les administrateurs et les enseignants assument avec sérieux leurs tâches de supervision et assurent une présence visible et amicale, conversant avec les élèves même s'ils gênent la circulation. Un nombre croissant d'élèves de cette école poursuit des études universitaires, et les universités qu'ils choisissent sont celles que choisissent aussi les meilleurs élèves des autres écoles ontariennes.

École 4A. L'école 4A, située dans une région suburbaine à proximité d'un centre commercial, est l'une des dernières à avoir été construite par un conseil scolaire en expansion à la fin des années 60. Dotée de locaux pour accueillir des classes nombreuses ou modestes, et de vastes bureaux pour les rencontres de groupe et de planification des départements, cette école était alors à la fine pointe des installations scolaires par son architecture. Sa population provient des paliers supérieurs de revenu et compte plusieurs groupes ethniques, dont d'importantes concentrations d'élèves juifs et chinois et une forte proportion d'élèves noirs. Presque tous les élèves poursuivent des études supérieures, généralement à l'université.

L'école offre des cours dès la 10e année, et la plupart des cours sont offerts au niveau avancé -- il n'y a pas de cours de niveau fondamental, et quelques cours de niveau général seulement. Les élèves rencontrés dans les couloirs se distinguaient par leur tenue vestimentaire diverse et semblaient responsables, confiants et privilégiés. Le caractère multiracial de l'école est un motif de fierté, mais on constate aussi un certain désir d'éliminer les distinctions et d'intégrer les nouveaux arrivants à une culture commune.

École 4B. L'école 4B, qui relève du même conseil scolaire que l'école 4A, est située en bordure d'une rue commerçante. Elle a été construite dans les années 50. Elle dessert un territoire qui est essentiellement le même que celui de l'école 4A, mais on y trouve

une plus grande concentration de maisons luxueuses. Il y a quelques années, l'école perdait des élèves au profit des écoles ayant un système semestriel et de celles considérées comme ayant des normes moins rigoureuses. Au dire du personnel, la collectivité se mêlait indûment des affaires scolaires, et le nouveau directeur qui fut nommé renforça le rôle de l'administration et apporta des changements au programme : il instaura une formule mixte de cours semestriels et de cours traditionnels et modifia la base des années d'études, redressant toutes les notes pour permettre aux élèves d'être à la hauteur de ceux des autres écoles. Les salles de cours regorgent aujourd'hui d'élèves et doivent disposer d'accessoires d'appoint.

Presque tous les élèves de cette école poursuivent des études universitaires. Si leurs notes ne leur permettent pas de s'inscrire aux programmes de leur choix, ils n'hésitent pas à reprendre un cours, parfois deux fois, selon la même formule ou une formule différente, ou à s'inscrire à des cours du soir, des cours d'été ou des cours par correspondance. L'école collabore activement avec les parents qui insistent pour que leurs enfants profitent de toutes les chances possibles.

Thèmes associés au processus

Un processus

Pour bien expliquer pourquoi les élèves abandonnent leurs études, il est important de comprendre que cette décision ne se prend pas du jour au lendemain, mais qu'elle s'inscrit dans un processus évolutif. Le processus se termine par une rupture, mais la «décision» a déjà été prise de bien des façons, au jour le jour, et la rupture finale est davantage une constatation qu'un retournement de situation.

Faire cette constatation, cela constitue un événement notable pour certains jeunes : ils se trouvent finalement à prendre eux-mêmes leur vie en mains. Et comme il est plus facile à l'heure actuelle de retourner à l'école en raison du système semestriel et des cours du soir, d'été et par correspondance, un grand nombre de ceux qui décrochent retournent à l'école pour terminer leurs études secondaires. C'est là le point de vue de la majorité des chercheurs, et celui que nous avons entendu dans les écoles.

Les conseillers d'orientation, plus particulièrement, trouvent regrettable d'être parfois mis au courant d'un abandon longtemps après le départ de l'élève, et il est alors trop tard pour intervenir. Ils reconnaissent cependant qu'il y avait déjà des signes précurseurs. Ces signes sont expliqués ci-après comme des «thèmes» associés au long processus évolutif de l'abandon des études.

Thèmes

Les dix thèmes présentés ci-après ont été élaborés à partir des travaux de recherche spécialisés et de deux visites préliminaires dans des écoles, puis vérifiés et confirmés lors de la première visite sur le terrain. Ils ont ensuite servi à résumer les processus observés dans les écoles lors de nos visites et de nos rencontres avec le personnel et les élèves.

Ces thèmes illustrent les processus en cause dans les abandons scolaires, mais aussi les questions plus importantes de la vie des écoles qui sont enfouies dans le terreau fertile de la société ontarienne. Un simple rafistolage ne peut changer des

siècles d'attentes, même si le changement était souhaité au plus haut point par la société -- ce qui n'est pas le cas.

Notre analyse ultérieure des données se rapportant à ces thèmes nous a permis de constater qu'ils se regroupent en quatre catégories principales. Ces catégories sont présentées ci-après, ainsi que les thèmes qu'elles comportent. Chacun de ces thèmes est ensuite décrit et analysé.

La première catégorie regroupe les thèmes propres au système scolaire : la répartition des élèves selon des niveaux, les négociations, l'accumulation des crédits et la réaction du personnel. Ces thèmes caractérisent le système que les élèves découvrent lorsqu'ils arrivent à l'école secondaire après la 8e ou la 9e année. Il s'agit du contexte essentiel des formes établies à l'école secondaire : choix des cours, accumulation des crédits, classement des élèves, et ainsi de suite.

La deuxième catégorie regroupe les thèmes sociaux : le sens de l'identité, les centres d'intérêt et l'assiduité. Ces thèmes se rapportent au cadre social des adolescents, qui constitue le «deuxième» contexte de l'école secondaire.

La troisième catégorie regroupe les thèmes associés au développement personnel : la sexualité et le travail. Ces thèmes se rapportent aux manifestations de la transition entre la vie de l'enfant et la vie de l'adulte.

La quatrième catégorie porte sur le thème principal du processus : la marginalisation. Ce thème se rapporte à chacun des autres thèmes et au phénomène des abandons scolaires, défini comme étant le fait de quitter l'école avant l'obtention d'un diplôme.

Chacune de ces catégories et les thèmes associés sont expliqués et illustrés ci-après.

Thèmes propres au système scolaire (1 à 4)

Ces thèmes se rapportent au système que les élèves découvrent lorsqu'ils arrivent à l'école secondaire après la 8e ou la 9e année. Ils constituent le contexte essentiel des façons établies de l'école secondaire : le choix des cours, l'accumulation des crédits, le classement des élèves selon des niveaux en fonction de leurs aptitudes, et ainsi de suite. Ils illustrent les rapports qui existent entre le système scolaire et la formation des élèves.

On a beaucoup parlé depuis quelque temps, dans divers travaux, du processus de répartition des élèves entre des cours de niveau fondamental, général et avancé. Les enseignants estiment que les élèves sont beaucoup plus démoralisés et enclins à abandonner leurs études s'ils se retrouvent dans des classes où ils ne peuvent manifestement pas être à la hauteur et où ils doivent alors constater quotidiennement leur échec au milieu de camarades du même âge.

Pour bien connaître les effets du système scolaire, il importe également de bien comprendre comment les élèves négocient avec les enseignants les exigences associées à un cours de niveau général par rapport à un cours de niveau avancé, et comment ces conditions seront appropriées à la situation, ce qui fait que la prestation des mêmes programmes est différente selon les écoles.

Plutôt que d'être dans une année d'études, les élèves accumulent des crédits. Ce processus est également important en ce qu'il s'écarte de l'expérience antérieure des

élèves qui commencent leur 9e année, et qu'il constitue un facteur de mécontentement s'ils commencent à prendre du retard par rapport aux camarades de leur âge ou de leur année d'études. En plus des options offertes par chaque école, il est possible de recourir à d'autres options (p. ex., cours du soir, cours d'été, cours par correspondance), ce qui exige une certaine planification de la part des élèves et de leur famille et ces options peuvent être considérées comme davantage utiles aux élèves qui profitent déjà pleinement du système.

Le degré d'accueil que l'élève perçoit à l'école, en ce qui a trait à la façon dont le personnel scolaire réagit à son comportement, a également des rapports avec le processus de l'abandon des études. Le rejet, surtout à l'âge des incertitudes de l'adolescence, est douloureusement perçu par les élèves. Quel est celui qui choisirait de rester dans un endroit où il ne se sent pas désiré?

1. La répartition des élèves selon les niveaux

> *Façons établies par l'école pour reconnaître et prendre en compte les différences entre les élèves.*[1]

Tant officiellement qu'officieusement, les écoles classaient les élèves dans des voies, selon leurs aptitudes, et leur dispensaient un enseignement et un traitement en fonction de leur programme. Les élèves étaient recommandés, en 8e ou 9e année, pour les cours de niveau fondamental, général ou avancé dans les écoles appropriées, et il était difficile de modifier ces placements, sinon à la baisse. Le personnel des écoles de formation professionnelle était réticent à perdre des élèves au profit de la polyvalente locale. Les élèves qui avaient des notes excellentes dans les cours de niveau général n'étaient pas toujours autorisés à changer de niveau pour suivre des cours de niveau avancé.

Au sein même des voies, les élèves étaient classés selon leurs aptitudes. Dans les écoles de formation professionnelle, le niveau de lecture en 9e année était le facteur déterminant. Dans l'un des «collegiates», où la plupart des élèves suivaient des cours de niveau avancé, les deux modes de prestation des cours (le mode semestriel et le mode traditionnel) étaient considérés comme répondant aux aptitudes différentes des élèves. On offrait également un palier supérieur (un niveau enrichi), pour lequel il fallait être recommandé.

On considérait souvent que les enseignants favorisaient les élèves ayant les meilleurs résultats et passaient plus de temps avec eux en classe et après les cours qu'avec les élèves ayant besoin d'aide. La plupart des élèves interviewés ont déclaré que les enseignants avaient des préférés, allant souvent jusqu'à citer le nom d'un(e) élève brillant(e) dans cette catégorie. À l'école de formation professionnelle pour garçons, un élève était chef d'atelier dans chacun de ses cours, et c'était toujours lui qui était désigné pour aller chercher du matériel au magasin. Dans les écoles polyvalentes, on considérait que les enseignants accordaient plus de privilèges aux élèves du niveau avancé, moins à ceux du niveau général, et presque aucun à ceux du niveau fondamental. Un grand nombre d'élèves ont déclaré que les enseignants passent plus de temps en classe avec les élèves qui auraient, de toute façon, obtenu une note de 90.

Les enseignants des élèves de niveau supérieur étaient eux-mêmes considérés comme favorisés à l'école. Indépendamment de l'éventail d'aptitudes à l'école, les meilleurs enseignants étaient très souvent «récompensés» par de meilleures classes. Lorsque ce n'était pas le cas -- par exemple, au «collegiate», où le chef de

département de physique dispensait chaque semestre un cours de niveau général -- on reconnaissait que c'était là un écart par rapport à la norme.

Les enseignants ont souligné que la correspondance entre les aptitudes et le placement d'un(e) élève est un élément essentiel de son succès. Le directeur d'une école avertissait périodiquement les parents que si leur enfant choisissait imprudemment des cours de niveau avancé, il lui faudrait plus de temps pour terminer ses études s'il devait rétrograder à des cours de niveau général. Nous avons entendu de la part d'un grand nombre d'enseignants dans les «collegiates» et les polyvalentes, des observations désobligeantes sur les parents qui insistent pour que leurs enfants s'inscrivent à des cours de niveau avancé, même s'ils ont peu de chance de réussir dans ces cours, selon le personnel scolaire.

Un autre sujet d'inquiétude, c'est que les élèves ayant fait l'objet d'un placement inapproprié sont susceptibles de présenter des problèmes tant en matière de comportement que dans les cours eux-mêmes. Au dire d'un enseignant d'expérience, la fonction principale de son école de formation professionnelle était de mettre à part les élèves incapables pour éviter qu'ils soient une source de distraction pour les autres. Un enseignant de chimie nous a raconté comment le fait de devoir consacrer du temps additionnel à motiver les élèves plus faibles inscrits dans les cours de niveau avancé tendait à miner l'excellence du programme.

Selon certains enseignants, la principale différence entre les élèves au niveau général et au niveau avancé, c'est que les élèves au niveau avancé sont capables de travailler de façon autonome et qu'ils acceptent de faire des devoirs à la maison. Pour d'autres, les différences ont trait aux modes d'apprentissage. Pour d'autres également, elles se situent au plan des aptitudes intellectuelles. Mais quel que soit le critère retenu, les différences sont réelles et peu susceptibles de changer sans beaucoup d'effort et de volonté de la part des élèves. Presque tous les enseignants considèrent que la formule des niveaux de cours est utile et nécessaire, et que la suggestion de l'abandonner (sans un accroissement simultané et massif du financement) est frivole et dénote un manque radical de compréhension.

Il est reconnu que l'opinion publique favorise le programme plus prestigieux des cours de niveau avancé, et les cours théoriques plutôt que les cours techniques. Dans les écoles polyvalentes et les «collegiates», le premier choix des élèves se porte le plus souvent sur les cours de niveau avancé. Dans les polyvalentes, le personnel scolaire nous a parlé du recul du programme de cours technique depuis quelques années -- baisse du nombre d'élèves qui choisissent les cours techniques, du nombre et du type de cours offerts, et (dans une école) du temps consacré aux ateliers (deux périodes par jour plutôt que trois). Cette optique se retrouve même pour les élèves de niveau avancé qui suivent quelques cours techniques dans le cadre de leur programme. Un garçon plus âgé, qui avait gagné un prix dans une exposition scientifique régionale pour la réalisation d'un insecte robotisé, nous a raconté comment ses efforts à la direction technique d'une pièce de théâtre avaient été passés sous silence par tout le monde, alors que ceux des deux autres directeurs (musique et programmation) avaient été chaleureusement applaudis. Son succès à l'exposition n'avait pas non plus été reconnu comme il l'aurait dû.

Les cours de niveau avancé accueillaient surtout des élèves provenant des familles aisées, dont les parents exigeaient pour leurs enfants des cours menant à des études universitaires. Les parents les plus influents et les mieux informés sur le système scolaire étaient considérés comme moins susceptibles d'accepter les recommandations des enseignants lorsqu'elles étaient différentes des leurs. Les deux écoles desservant les milieux économiques supérieurs n'offraient aucun cours de niveau fondamental, et un nombre très limité de cours de niveau général.

Bref, l'école ne présente pas la même image à tous les élèves. Certains y sont mieux accueillis que d'autres, pour des raisons qui vont au-delà des aptitudes intellectuelles et du rendement scolaire. Dans les milieux où les parents appuient aveuglément l'école ou ne sont pas aussi bien informés des avenues qu'offre l'école secondaire, les familles sont moins susceptibles de se montrer exigeantes au nom de leurs enfants et davantage portées à accepter les recommandations du personnel enseignant.

Nous avons cependant constaté que ces recommandations, étudiées dans le contexte plus général de toutes les options disponibles, ne permettaient pas toujours de maximiser les possibilités de chaque élève. De la façon dont le système est actuellement structuré, le succès des élèves dans les cours les plus théoriques dépend de la mise à l'écart, dans d'autres bâtiments ou d'autres classes, des élèves moins doués pour les études.

Pour ces «autres» élèves, quelle que soit l'image que l'on donne à ces programmes, leur manque de prestige ne peut que provoquer de l'amertume, et si les élèves ne parviennent pas à voir l'utilité des programmes particuliers qui leur sont offerts, l'insatisfaction qui en découle peut facilement les conduire à abandonner leurs études.

Mais le revers de la médaille, c'est que l'élève qui se retrouve dans des cours qui ne lui conviennent pas peut finir par se lasser de travailler toujours très fort pour avoir de bonnes notes et de connaître très rarement le succès. L'abandon de ses études au profit d'un travail peut alors lui apparaître comme une oasis prometteuse.

2. Négociations

> *Ententes officieuses à l'école et en classe visant à trouver des accommodements aux procédures officielles relatives aux cours et au classement.*[2]

Les négociations sont omniprésentes dans les rapports entre le personnel et les élèves. L'exemple le plus évident concerne les échanges en classe sur des questions comme la date d'un examen, la nature des devoirs à la maison et la notation des travaux. Dans les cours de niveau avancé, les élèves considèrent généralement qu'ils ont une certaine influence sur les enseignants et nous ont même expliqué leur façon de procéder. Dans le cas d'une question individuelle, par exemple la note obtenue par un(e) élève, la méthode habituelle consistait à voir l'enseignant ou l'enseignante après le cours, pour éviter de le ou la contester devant les autres élèves, à lui exposer son cas très poliment, et ainsi de suite, et si cela ne suffisait pas, à en discuter avec un autre membre du personnel, un conseiller, une conseillère, le directeur adjoint ou la directrice adjointe. Lorsqu'il s'agissait de questions intéressant toute la classe, on essayait d'abord de faire l'unanimité chez les élèves autour d'un point de vue, pour amener ensuite l'enseignant ou l'enseignante à en voir la justesse.

Certains élèves, très souvent ceux des cours de niveau général, se considéraient moins en mesure d'influencer les enseignants, et beaucoup étaient désemparés pour expliquer comment ils s'y prendraient. Pour des questions intéressant un groupe d'élèves, ils pouvaient faire l'unanimité autour d'un point de vue, mais ne pensaient guère pouvoir exercer une certaine influence sur le personnel. Des élèves se montrèrent résignés, par exemple, lorsque le personnel ne tint aucun compte d'une pétition qui avait recueilli des centaines de signatures pour protester contre la récusation du président du conseil des élèves, que ces derniers considéraient comme

l'un des leurs. Cette résignation semble caractériser les élèves qui sont considérés «en défaveur» à l'école.

Il y avait cependant quelques règles implicites en rapport avec les élèves au niveau général, notamment le fait que dans certaines écoles, on imposait rarement des travaux à faire à la maison. L'infraction à ces règles était suffisante pour provoquer des échanges en classe, les élèves désirant savoir expressément ce qu'on leur promettrait en retour pour leurs travaux.

Les négociations prenaient des formes diverses : discussions, ententes officieuses, contrats de rendement, punitions, exhortations, ultimatum, entretiens familiers, mots d'encouragement, et ainsi de suite. L'importance et le style des négociations varient aussi considérablement. Dans une école, on préférait les entretiens familiers, le personnel donnant des conseils aux élèves pour les amener à faire ce qu'il fallait; dans deux autres écoles, on refusait officiellement les négociations, à moins que les élèves présentent de bons motifs, ce qui est effectivement arrivé. Dans une école, les enseignants considéraient que négocier, c'est céder du terrain, ce que chacun faisait -- quotidiennement. Dans deux autres écoles, le processus même de la négociation était clairement expliqué aux élèves, qui avaient ainsi les moyens de faire valoir leurs «droits».

Au coeur même de chaque négociation, on retrouvait une entente tacite -- qui était parfois exprimée -- sur ce que l'école était en droit d'attendre des élèves en échange de leur statut d'appartenance. Cette entente était différente selon les écoles, mais le message était le suivant : «Si vous apprenez ce que nous attendons de vous, voici ce que nous vous offrons».

À l'école de formation professionnelle des garçons, le directeur adjoint nous résuma ainsi cette convention : «Acceptez le système». Le message était le suivant : «Conduisez-vous bien. Arrivez à l'heure à vos cours, ne vous absentez pas, montrez que vous faites des efforts -- et vous accumulerez les crédits nécessaires. Au bout de quatre ans, vous obtiendrez votre diplôme au niveau fondamental. Quand vous quitterez l'école, vous pourrez avoir un emploi -- peut-être dans le métier que vous avez choisi. Vous serez alors des adultes sur le marché du travail, et vous pourrez acheter ce que vous voulez et faire ce que vous désirez.»

À l'école de formation professionnelle des filles, le directeur nous a ainsi résumé la convention : «Venez à l'école, soyez assidues en classe». Le message était le suivant : «Vous avez besoin de ce diplôme. Si vous venez tous les jours à l'école et que vous montrez que vous faites des efforts, vous accumulerez les crédits nécessaires. Au bout de quatre ans, vous aurez votre diplôme, et quand vous aurez la maturité suffisante pour trouver un emploi, vous serez en mesure de montrer que vous avez terminé vos études. Et si vous avez alors besoin d'une formation ultérieure, vous aurez déjà au moins une certaine orientation.»

Dans les écoles polyvalentes, surtout dans les petits centres où la diversité est la plus grande et où les options sont les moins nombreuses, la convention était la plus sévère : «Conduisez-vous comme nous le voulons». Le message était le suivant : «L'école est un privilège. Si vous voulez profiter de ce privilège, vous devez le mériter. Respectez les règlements et vous pourrez rester ici et terminer vos études secondaires. Si vous ne vous conduisez pas bien, nous pouvons vous expulser et nous le ferons. Il y en a quelques-uns parmi vous qui veulent faire des études supérieures, et c'est nous qui en commandons l'accès. Pour aller de l'avant, vous devez passer par nous.»

Dans une école multiraciale, la convention tacite passée avec l'un des groupes d'élèves semblait être la suivante : «Ne nous faites pas de menaces. Conduisez-vous bien en classe, n'ayez pas un comportement violent, et nous ne vous provoquerons pas. Nous attendons moins de vous, et vous pourrez donc accumuler facilement des crédits dans vos cours de niveau général, même si vous ne faites pas beaucoup d'efforts, surtout si vous vous comportez décemment en classe.»

Dans les «collegiates», par rapport aux autres écoles, la convention était la suivante : «Vous devez travailler fort, maintenir votre intérêt et obtenir les notes nécessaires. Les élèves qui n'ont pas un bon rendement doivent se motiver davantage. Ceux d'entre vous qui suivent des cours "spéciaux" ou des cours de niveau général doivent continuer de faire des efforts et demander de l'aide, et ils s'amélioreront peut-être avec le temps. Nous vous expliquerons clairement le barème de notation pour que vous sachiez comment obtenir les meilleures notes. Nous vous fournirons toutes les possibilités de faire de votre mieux en vous offrant une gamme variée de cours et de méthodes pour suivre vos cours. Les enseignants vous donneront toute l'aide complémentaire nécessaire. Nous vous aiderons à vous inscrire à l'université de votre choix.»

En son for intérieur, chaque élève devait aussi être conscient(e) de ce qu'il ou elle sacrifiait pour avoir le privilège d'acquérir ce que l'école offrait. Pour étudier dans les écoles de formation professionnelle, les élèves devaient sacrifier leur vision d'eux-mêmes comme élèves d'une école polyvalente, ce dont beaucoup d'entre eux nous ont parlé avec envie. Dans les écoles polyvalentes, les élèves qui se sentaient plus doués que ne le reconnaissait le système et qui se retrouvaient à un niveau hiérarchique inférieur à celui qu'ils pensaient mériter, devaient diriger ailleurs pendant quelque temps le sentiment de leur excellence personnelle. Ils transfèrent alors souvent le sentiment de fierté causé d'abord par leurs études à leur tenue vestimentaire et à leurs manières, ou à l'emploi qu'ils ont à l'extérieur. Dans les «collegiates», les élèves ont plus ou moins abandonné le désir qu'ils pouvaient entretenir d'une école où les enseignants sont jeunes et engagés, où l'apprentissage est stimulant et où les élèves présentent une certaine homogénéité. Sans compter que chacun devait sacrifier, au moins pendant quelque temps, un peu de sa liberté personnelle de pensée et d'action.

Bref, dans chacun de ces contextes, il semble que les possibilités de persévérance scolaire sont les plus grandes lorsque les ententes touchant le comportement et le rendement sont considérées comme favorables et avantageuses par la plupart des élèves.

Une souplesse excessive des normes relatives aux travaux scolaires peut être considérée par le personnel comme nuisible à l'excellence dans les études. Une souplesse excessive des normes en matière de comportement peut être assimilée à l'abandon des rênes de l'école à une bande d'indisciplinés. Au degré extrême de la souplesse minimale, il y avait cependant un message évident d'exclusion pour les élèves incapables ou non désireux de respecter les normes, ou qui croyaient que pour rester à l'école, il leur faudrait sacrifier leur intégrité personnelle en échange de crédits pour leurs études.

3. Accumulation des crédits

> *L'obtention et l'affectation des crédits, monnaie d'échange à l'école secondaire.*[3]

Dans les écoles secondaires, les gens nous ont dit qu'il y avait bien des façons de se frayer un chemin à travers le système, mais qu'il régnait aussi une certaine confusion. En plus des cours ordinaires de jour dispensés selon le mode traditionnel et le mode

semestriel, il y a les cours du soir, les cours d'été et les cours par correspondance. Les cours sont offerts au niveau fondamental, au niveau général, au niveau avancé et, à certains endroits, au niveau enrichi. Sans compter les autres désignations «spéciales».

Les degrés d'études ont perdu leur simplicité d'antan. Les élèves répondaient à une question sur leur degré d'études en cochant un chiffre correspondant à leur âge et en ajoutant une explication. Par exemple, un élève de 16 ans pouvait indiquer qu'il était en 11e année, mais qu'il suivait «des cours au niveau de la 10e année (ou de la 12e année, ou des cours préuniversitaires)».

Les plus âgés arrivaient mal également à s'expliquer lorsqu'ils étaient pris entre l'ancien système (circulaire HS1) et le nouveau système (circulaire *Les écoles de l'Ontario*). Pour la plupart, l'ancien système (27+6 crédits) était considéré comme correspondant à un programme de quatre-ans-plus-un-an, et le nouveau système de 30 crédits, comme ne correspondant ni à un programme de cinq ans, ni à un programme de quatre ans, s'apparentant plutôt à un programme de «quatre ans et demie».

Dans chaque école, les élèves devaient être informés de toutes les possibilités touchant les programmes, les délais et la réalisation des objectifs. Dans certaines écoles, les élèves pouvaient accumuler un crédit additionnel par an en suivant un cours à l'heure du dîner. Dans d'autres écoles, les élèves qui n'étaient pas satisfaits de la note finale obtenue dans un cours pouvaient le reprendre, à certaines conditions. Ils pouvaient abandonner un cours avant d'échouer, et le reprendre au trimestre suivant. Il y avait toutes sortes de procédures à respecter et d'autorisations à obtenir, que les élèves devaient découvrir et approfondir pour maximiser leurs chances de succès.

Certaines écoles facilitaient plus que d'autres la tâche des élèves. Elles semblaient travailler dans l'intérêt des élèves, aidant chacun à maximiser ses chances. Mais dans d'autres écoles, surtout dans les écoles polyvalentes, l'attitude était différente : il ne fallait pas rendre les choses trop faciles, pour éviter d'abaisser les normes de l'école ou les normes provinciales.

Depuis l'entrée en vigueur de la circulaire *Les écoles de l'Ontario*, ni les écoles ni les parents ne se sont sentis en mesure de conseiller les élèves, car il n'y a pas encore de précédents établis en matière de procédure. Au début, les «collegiates» avaient recommandé que les meilleurs élèves puissent prendre une «voie rapide» en accumulant les 30 crédits nécessaires en quatre ans. Une élève dont la soeur avait accumulé en quatre ans les 33 crédits exigés, ne comprenait pas pourquoi elle n'en accumulerait pas 30 en quatre ans. Mais elle avait eu du mal à accumuler les quatre crédits d'un semestre et il lui manquerait un cours à la fin de l'année. Elle se disait maintenant que la voie rapide ne l'avait pas bien servie. En raison de la pression exercée pour avoir de bons résultats en peu de temps, elle avait dû omettre beaucoup d'activités intéressantes. Peu avant que le premier groupe termine l'expérience de la voie rapide, le personnel commençait aussi à la réévaluer.

Pour accumuler les 30 crédits nécessaires en quatre ans et demie, il fallait adopter la formule semestrielle, qui n'était pas offerte partout. Que faire également en février, une fois les études secondaires terminées : s'inscrire tôt à l'université? Travailler pendant six mois? Voyager? S'inscrire à des cours additionnels pour améliorer ses notes et augmenter ses chances d'être admis à l'université?

Une école abolit la voie rapide et refusa d'accueillir des élèves à temps partiel. Dans cette école secondaire, les études duraient cinq ans, les élèves s'engageaient à participer pleinement à la vie de l'école et obtenaient souvent leur diplôme en ayant accumulé plus de crédits que nécessaire. Cette école avait de loin le meilleur

programme d'activités parascolaires que nous ayons vu, mais moins de boursiers de l'Ontario et moins d'élèves acceptés à l'université que deux autres écoles.

Les élèves qui devinrent les mieux informés étaient ceux que le système servait déjà très bien. Les élèves des «collegiates», qui entendaient tous faire des études supérieures, étaient aussi bien informés que tous ceux que nous avons rencontrés ailleurs. Les écoles où ils étudiaient et leur famille leur communiquaient l'information qu'ils recueillaient. Les élèves inscrits aux cours préuniversitaires avaient certains privilèges, pouvant par exemple choisir leurs cours, leurs enseignants et le mode de prestation du programme. Dans l'ensemble, le système était considéré en fonction des élèves, et non l'inverse. Ailleurs, au contraire, les conseillers étaient considérés comme des gardes-barrières, qui décidaient quels élèves seraient autorisés à suivre des cours du soir et à quelles conditions, alors que cette option était facilement accessible dans les «collegiates».

Les élèves qui accusaient des retards dans leurs études pouvaient ne s'en rendre compte qu'au moment où des élèves de leur cohorte d'âge les terminaient. Ils avaient parfois de la difficulté à nous dire combien de crédits ils avaient accumulés. Ils devaient généralement penser au nombre de crédits qu'ils avaient obtenus au cours des années antérieures et n'en étaient pas sûrs. Certains élèves des écoles de formation professionnelle n'en avaient aucune idée et ne pouvaient même l'indiquer, leurs études ayant souvent été interrompues par des suspensions, des absences, des déménagements, et ainsi de suite. Presque tous pouvaient cependant nous dire s'ils avançaient comme prévu, s'ils étaient en avance (voie rapide) ou s'ils étaient en retard par rapport à leurs camarades du même âge. Les élèves des écoles de formation professionnelle pouvaient nous dire : «Je suis en retard de deux ans», par rapport à leur groupe d'âge. Une école offrait une «voie lente», formule jugée plus intéressante que la voie rapide autorisée maintenant par la circulaire *Les écoles de l'Ontario.*

Dans ce contexte, certains pouvaient quitter avec des camarades du même âge en pensant à se trouver un travail et à suivre le reste de leurs cours le soir, mais sans jamais retourner pour le faire. Ceux qui prévoyaient quitter l'école avant d'avoir obtenu leurs 30 crédits s'arrangeaient, parfois avec embarras, parfois avec crânerie, pour donner à entendre que leurs nouveaux plans entraient vraiment dans leur intention. Il ne leur manquait parfois qu'un ou deux cours, et leur projet immédiat était de travailler.

Par ailleurs, certains persévéraient sans jamais obtenir leur diplôme. Un ancien élève qui visitait son école secondaire nous déclara fièrement qu'il lui avait fallu cinq ans et demie pour obtenir ses 27 crédits et qu'il étudiait maintenant en techniques policières dans un collège communautaire. Il ne fait pas de doute que d'autres étaient restés à l'école aussi longtemps que lui sans jamais terminer leurs études.

En résumé, la progression à un rythme acceptable et l'accumulation à une cadence raisonnable de la «monnaie» que constituent les crédits semblent favoriser la persévérance jusqu'à l'obtention du diplôme. Lorsque les élèves avaient pris beaucoup de recul par rapport à leurs camarades du même âge et ne voyaient pas comment les rattraper, ou lorsqu'ils accordaient plus d'importance à une autre «monnaie» (un travail rémunéré), ils avaient de bonnes raisons de quitter l'école. Les élèves qu'on avait refusé de renseigner -- ou mal informés sur les options possibles, mal conseillés sur les cours à prendre et la façon de procéder, ou laissés simplement à eux-mêmes par un personnel scolaire tout aussi dérouté qu'eux-mêmes -- pouvaient faire des erreurs graves qu'ils mettraient trop de temps à rectifier. Il est facile de voir comment ils pouvaient se décourager et quitter l'école tout simplement.

4. Réaction du personnel

Moyens et efforts déployés par le personnel pour réagir au comportement des élèves.[4]

Il y a plusieurs façons d'envisager cette question. Nous avons constaté des différences entre les écoles à cet égard tant dans le rôle et le style de chacune que dans l'importance relative qui lui était accordée.

L'une des façons d'étudier la question est de considérer le nombre et l'application des politiques de gestion des élèves à l'école. Les politiques précisaient souvent les punitions à appliquer, par exemple la retenue ou la suspension, pour des infractions telles que les retards, les absences, l'indiscipline, et ainsi de suite. Ces comportements étaient davantage un problème dans certaines écoles. Dans une école, la distribution des punitions représentait presque toute la tâche de deux directeurs adjoints. Dans une autre école, le directeur nous a déclaré que comme il y avait peu de règlements, il y en avait moins à transgresser. Dans cette dernière école, les directeurs adjoints consacraient du temps à aider les élèves et envisagaient la possibilité de faire signer des contrats de rendement aux élèves. Dans chacune des écoles, sans égard au caractère explicite ou implicite des attentes, les élèves savaient clairement ce qui était autorisé et les punitions prévues pour les diverses infractions.

C'est au chapitre des retards et des absences que les différences entre les écoles étaient très apparentes. Les retards étaient rigoureusement sanctionnés dans une école («... deux retards autorisés chaque semestre, puis c'est la retenue, puis... »), mais ils n'étaient pas sanctionnés dans deux autres écoles, où l'on considérait que le travail manqué à cause des retards était pire qu'une punition.

Dans une école, c'est un système téléphonique qui signalait aux parents les absences quotidiennes; dans une autre, les directeurs adjoints téléphonaient eux-mêmes à la maison, mais seulement après plusieurs absences. Dans ces deux écoles, les enseignants devaient enregistrer fidèlement les absences à tous les cours, ce qu'ils étaient plus susceptibles de faire dans certaines écoles. Les directeurs adjoints étaient parfois plus satisfaits, nous a-t-on indiqué, lorsque les enseignants oubliaient de le faire. Les absences pouvaient alors passer quelque temps inaperçues, mais lorsqu'elles finissaient par être signalées, elles étaient traitées comme devant faire l'objet non pas d'une orientation appropriée, mais d'une sanction.

Une autre façon d'analyser la réaction du personnel consiste à observer le rôle et le mode de l'orientation à l'école. Dans certaines écoles, les conseillers portaient davantage attention aux questions d'ordre scolaire et d'orientation professionnelle; dans d'autres, ils étaient aussi disponibles pour la consultation personnelle.

Dans les écoles de formation professionnelle, il y avait des rapports très étroits entre l'orientation et la discipline. Il n'y avait pas de véritable conseiller d'orientation. Les administrateurs étaient souvent en contact avec les organismes sociaux et les organismes chargés de l'application des lois pour discuter de différents élèves, et la consultation personnelle permettait de dire clairement aux élèves quelles étaient les attentes de la société à leur endroit en matière de comportement. Les directeurs et directeurs adjoints de ces écoles accomplissaient avec dévouement leur mission de sauver le plus grand nombre possible de jeunes et racontaient leur réussite en ce domaine aux auditeurs intéressés.

Dans les «collegiates», l'orientation était essentiellement axée sur l'avenir, ce qui exigeait une planification du programme scolaire et de la carrière des élèves. Les

problèmes d'ordre personnel étaient plus susceptibles d'être traités par la famille ou les organismes privés que d'être exposés à l'école.

L'orientation dans les trois écoles polyvalentes était différente. Dans une école, les conseillers avaient une vision commune et cherchaient à aider globalement les élèves de toutes les façons possibles, mettant périodiquement sur pied des programmes de développement personnel. Ils étaient aussi en contact avec les élèves par le biais des activités parascolaires telles que les activités en groupe. À l'autre extrême, d'excellents conseillers se débattaient seuls, sans l'aide du bureau principal, pour chercher à donner une certaine unité aux politiques de l'école.

Pour comprendre la réaction du personnel, nous avons aussi observé comment les enseignants répondent aux besoins des élèves. Les écoles de formation professionnelle demandaient aux enseignants de considérer les besoins des élèves avant ceux du travail scolaire. Comme le disait un enseignant, c'est lorsqu'il était lancé en mathématiques et qu'il oubliait comment son enseignement était reçu par les élèves qu'il avait le plus de difficulté avec eux. Mais lorsque le travail scolaire était dans une situation critique, les enseignants ne savaient où donner de la tête. Ils n'avaient pas toujours le temps de s'occuper des élèves mal disposés. Répondre aux besoins d'un si grand nombre d'élèves, satisfaire aux exigences des divers paliers administratifs, s'adapter à l'évolution des programmes et, dans certains endroits, faire face aux revendications nombreuses et vigoureuses du milieu, cela ne laissait guère de temps et d'énergie pour suivre la progression de la masse, sans parler de chaque élève. Les enseignants pouvaient accorder une certaine attention personnelle aux élèves ou les diriger vers le bureau d'orientation. Ce sont les élèves qui devaient comprendre et s'adapter aux exigences du système. La réussite attendait ceux qui pouvaient le faire; les autres n'avaient qu'à travailler plus fort.

Dans chacune des écoles, les enseignants considèrent que leur responsabilité à l'endroit des élèves ne se limite pas à la salle de classe. Il y en a qui s'occupent de l'entraînement d'équipes sportives ou qui font chaque semaine des heures supplémentaires pour rencontrer les élèves et les aider dans leur travail. Ce sont ces enseignants que les élèves considèrent abordables. L'un de ces enseignants était ainsi venu en aide à un jeune dont la mère avait tenté de se suicider. Ce jeune et d'autres élèves en parlaient comme d'un enseignant qui change vraiment la vie des gens. Selon cet enseignant, il y a «peut-être 10 %» de ses collègues qui partagent sa vision du rôle de l'enseignant à l'école.

Enfin, nous avons étudié cette question de l'ouverture du personnel du point de vue de l'orientation générale établie par la direction de l'école. Dans quelle mesure l'école s'adapte-t-elle aux préoccupations du milieu? Certains directeurs étaient remarquablement ouverts aux exigences des parents (beaucoup trop au gré de certains enseignants) et étaient prêts à se donner bien de la peine pour en tenir compte. Ces écoles agissaient dans l'intérêt des personnes.

Dans l'une de ces écoles, tous les élèves étaient informés du barème de notation de chaque cours. Comme il était entendu que presque tous les élèves iraient ensuite à l'université, les cours qui n'étaient offerts ailleurs qu'au niveau général, comme l'anglais commercial, étaient dispensés au niveau avancé. Pour maximiser leurs chances de succès, les élèves pouvaient choisir parmi un grand nombre de cours et de modes d'apprentissage. Le barème de notation avait été relevé pour que la note moyenne corresponde à la note B et que les notes de la dernière année soient davantage comparables à celles des autres écoles secondaires. Le bureau d'orientation était prêt à planifier le programme convenant le mieux à chaque élève. Les élèves désireux de relever leurs notes étaient autorisés à suivre de nouveau les mêmes cours.

À l'autre extrême, certaines écoles considéraient que le collège et l'université étaient réservés à une élite, et elles se permettaient d'éliminer les élèves jugés incapables de faire des études supérieures. Dans l'une de ces écoles, toute la classe des élèves de dernière année fut vertement réprimandée par le directeur parce que les notes au milieu du semestre n'étaient pas assez élevées. Dans cette école, on ne considérait pas comme déraisonnable qu'un élève brillant désireux de relever ses notes dans un cours revienne pour tout un semestre. Personne n'aurait pensé lui recommander de s'inscrire à des cours d'été ou des cours du soir pour le faire.

Les principes de la direction et ses méthodes de gestion du personnel étaient déjà perceptibles dans les couloirs. Dans certaines écoles, il était interdit de manger dans les couloirs sous peine de sanction; dans d'autres écoles, tout le monde déambulait sans se soucier des résidus du repas du midi, dont s'occupaient les préposés à l'entretien. Une école imposait une suspension de trois jours à l'élève surpris à fumer sur le terrain de l'école; une autre avait délimité une aire spéciale pour les fumeurs et en tolérait une autre. Certaines écoles semblaient tenir compte davantage des personnes et de leurs besoins, et d'autres se préoccupaient plus des règlements et de leur application.

Les écoles s'accordaient pour dire que même lorsqu'elles avaient fait de leur mieux, il était inévitable qu'elles échouent avec certains élèves. Elles comprenaient facilement que ce n'est pas tout le monde qui peut, qui va ou qui doit terminer ses études secondaires sans interruption. Cela nous était souvent dit ainsi : «Il serait utile pour certains élèves de s'absenter pendant un semestre ou une année... » pour se trouver du travail, acquérir un peu plus de maturité et réévaluer leurs aptitudes. Les études auraient alors plus d'importance pour eux à leur retour, et ils auraient la maturité suffisante pour les mener à bien. La plupart des écoles facilitaient le retour aux études à une date ultérieure, mais les élèves choisissaient parfois de terminer leurs études secondaires dans une autre école.

En résumé, lorsque les élèves avaient un sentiment d'appartenance à l'école, lorsqu'ils percevaient les efforts faits par le personnel -- ou même parfois par un seul enseignant ou une seule enseignante -- pour les accueillir véritablement, leur accorder une compréhension personnelle et s'intéresser à leur travail scolaire, ils ne demandaient pas mieux que de rester. Les élèves classés comme des élèves «à risque» nous ont souvent déclaré qu'ils ne se sentaient proches d'aucun enseignant ou d'aucune enseignante.

Les écoles qui accordaient beaucoup d'importance aux réalisations de chaque élève et mobilisaient leurs ressources à cette fin étaient davantage susceptibles de favoriser la persévérance scolaire.

La recherche et la punition des élèves qui enfreignent les règlements, rôle principal des directeurs adjoints dans certaines écoles, doivent être considérées comme menant progressivement à l'exclusion définitive de l'école, surtout lorsque les infractions insignifiantes sont invariablement sanctionnées par une suspension.

Thèmes sociaux (5 à 7)

Abordons maintenant les thèmes qui se rapportent au cadre social de la vie des adolescents; ce cadre constitue le «deuxième» contexte de l'école secondaire. On entend parler constamment des groupes de pairs et de la pression des pairs. Les élèves eux-mêmes en parlent, souvent dans un sens autre que les adultes. Mais les mots employés n'arrivent pas à décrire vraiment la réalité. La société des adolescents est informe, tout en étant définie -- elle constitue un ordre hiérarchique simple, tout

en étant aussi complexe que tout autre organisme social, où il revient à chacun de manifester sa présence, de se distinguer des autres, de s'imposer.

Pour certains jeunes, la seule notoriété qu'ils connaîtront jamais dans leur vie, ils l'auront connue à l'école secondaire. Pour certains élèves, le simple fait de décider le matin de leur tenue vestimentaire de la journée et de se frayer un chemin à travers les classes, les couloirs et la cafétéria constitue un apprentissage quotidien de l'échec et de l'endurance. Les élèves psychologiquement mal équipés pour accueillir les plaisanteries et les sarcasmes qui font autant partie de la vie scolaire que les cours et les examens peuvent chercher en dehors de l'école des endroits plus chaleureux pour se développer.

5. Sens de l'identité

> *Nature profonde de l'élève, en ce qu'il se distingue des autres, ce qu'il fait à l'école.*[5]

Les élèves devaient s'identifier avec un groupe existant, créer leur propre groupe ou passer pour des «perdants». Dans chaque école, il y avait des groupes distincts, et ne pas appartenir à un groupe, c'était comme ne pas avoir d'identité, ce qui équivalait à ne pas avoir d'amis. Il était extrêmement difficile, sans amis, de passer toute une journée à l'école secondaire. On pouvait s'attirer des ennuis, par exemple, même pour entrer à l'école, différents groupes occupant des sections différentes des installations scolaires.

L'organisation de groupes constitués était manifeste dans toutes les écoles. La base des regroupements n'était cependant pas partout la même. À l'école de formation professionnelle des filles, les élèves parlaient de deux groupes principaux : celles qui avaient une apparence normale (les «normales») et celles qui ne l'avaient pas (les «cruches»). Mais l'apparence d'une élève ne correspondait pas toujours à son rendement, et il se pouvait fort bien qu'une cruche ait de meilleurs résultats qu'une normale, sans pour autant perdre son étiquette d'infamie.

Cela se vérifiait partout -- il était difficile de changer d'étiquette ou de la perdre, et elles étaient souvent fondées sur la seule apparence. Cela était avantageux pour les élèves qui avaient connu échec après échec, mais qui soignaient leur apparence.

À l'école des garçons, les élèves nous ont déclaré que tout le monde s'acceptait comme appartenant à une famille heureuse, peut-être parce qu'ils se considéraient tous dénués de statut. Il y avait peu de différences dans la tenue vestimentaire, ce qu'ils expliquaient par l'absence de filles à épater. Il y avait cependant des différences de statut reconnues dans les biens possédés par les élèves, car ils venaient de milieux très variés. Certains venaient de familles stables de travailleurs et de la classe moyenne, d'autres vivaient dans une famille d'accueil, d'autres vivaient seuls de façon autonome. Certains étaient simplement des élèves lents, d'autres avaient eu depuis longtemps des difficultés à l'école et des ennuis avec la justice.

Dans toutes les écoles, le statut socio-économique des élèves se manifestait dans leurs vêtements et possessions. Même lorsque les jeans déchirés et les longues chemises étaient la norme, l'aisance relative des élèves pouvait se manifester par divers accessoires : bijoux, vestes et bottes de cuir, montres, lecteurs de cassettes. Pour les élèves, la possession d'une voiture était un signe révélateur -- la marque, le modèle, l'année -- s'ils l'avaient reçue en cadeau de leurs parents ou l'avaient achetée à même leurs économies.

Dans une école, l'aisance familiale était considérée comme le facteur définitif de constitution des groupes sociaux. Les élèves et le personnel reconnaissaient que l'on retrouvait à l'école la structure sociale du milieu dans le placement des élèves dans les cours de niveau fondamental, général ou avancé (les élèves provenant de familles plus riches ou très en vue se retrouvant dans les cours de niveau avancé), dans leurs activités parascolaires (les élèves de niveau avancé étant prédominants dans les sports et les équipes qui faisaient la fierté de l'école, comme joueurs ou chefs de claque) et dans le respect et la latitude qui leur étaient accordés (les élèves de niveau avancé ayant beaucoup d'heures libres de cours pour participer aux activités scolaires, ceux de niveau général se plaignant du favoritisme des enseignants à l'endroit des élèves de niveau avancé). Les filles s'adaptent de façon traditionnelle à chacun des niveaux et pouvaient, comme la chose se passe dans la société, acquérir une mobilité ascensionnelle en sortant avec un garçon du niveau avancé et en se tenant avec lui et ses amis.

Dans les écoles comptant peu d'élèves de races différentes, ces derniers s'adaptaient à tous les groupes. Mais dans les écoles où ils étaient en nombre suffisant, un clivage racial était manifeste entre les groupes. Dans la cafétéria et les couloirs, ainsi que dans les classes dans une certaine mesure, les élèves se regroupaient selon leurs caractéristiques physiques. Ils ne formaient pas nécessairement des groupes exclusifs, mais cela pouvait se produire lorsque leur nombre était assez intimidant pour que les étrangers isolés se sentent dominés.

Le pays d'origine entrait également en ligne de compte. Les élèves nés au Canada pouvaient se lier d'amitié avec d'autres de même race, mais ils se considéraient distincts de ceux de même origine qui n'étaient pas nés au Canada. Dans une école, les Chinois nés au Canada étaient séparés des immigrants de Hong-Kong. Les Noirs des Antilles ne se liaient pas avec les Noirs d'Afrique. Les élèves d'origine chinoise de Hong-Kong formaient un groupe distinct par rapport aux Chinois de la Chine continentale. Dans toutes les écoles, la plupart des élèves pouvaient nous indiquer où rencontrer chacun de ces groupes à la cafétéria ou ailleurs dans l'école.

Il y avait naturellement bien des exceptions, comme cette jeune Vietnamienne de 19 ans, réfugiée de la mer, arrivée huit ans auparavant, et qui refusait de frayer avec les autres Vietnamiens. À part son accent, qui la trahissait, sa manière de s'exprimer et sa vivacité l'associaient carrément à la culture des jeunes Nord-américains, ce qu'elle appréciait, sans aucun reste de révérence envers un passé très ancien. Il y avait aussi un sosie d'Elvis, de race noire, avec un pantalon collant et les cheveux lustrés peignés vers l'arrière, qui ne se tenait qu'avec les Blancs au style apparenté.

Les groupes se distinguaient aussi selon leurs vêtements, souvent associés à un groupe musical. Leurs attitudes se traduisaient dans les détails du vêtement, le port d'accessoires comme des boutons ou des chemises ornées de divers emblèmes d'artistes, la coupe de cheveux et le port de bijoux. Dans une école, tous les élèves étaient capables de discuter du code de reconnaissance de chacun des groupes qui y étaient représentés.

C'était particulièrement le cas des jeunes «yuppies» d'une école, qui constituaient le groupe le plus important. C'était le groupe le plus visible à l'école, et ses membres semblaient participer à tous les groupes et activités de l'école, y compris le conseil des élèves, le conseil d'athlétisme, l'équipe de canotage, les préfets de discipline, l'orchestre, et ainsi de suite.

Les groupes raciaux pouvaient eux-mêmes se subdiviser en fonction des préférences vestimentaires ou musicales. Certains groupes franchissaient aussi les frontières habituelles des couleurs, des religions ou des préférences musicales. Ils pouvaient être formés d'élèves amis depuis longtemps, qui avaient étudié ensemble et conservaient des goûts communs, ou d'élèves liés d'amitié depuis peu pour les raisons diverses qui expliquent les sympathies réciproques, ou pour la découverte de similitudes -- arrivée récente au pays ou à l'école, appartenance à une équipe ou à une association scolaire, voisinage des familles, et ainsi de suite.

L'élément important du sens de l'identité, c'est que l'image d'un(e) élève ou son assimilation à un groupe évoquait immédiatement pour les autres un ensemble de caractéristiques. Par exemple, dans une école, l'excellence dans les études passait pour une caractéristique propre aux élèves d'origine chinoise (en premier lieu) ou indienne (en deuxième lieu). Il n'était donc pas possible qu'un garçon assimilé aux rockeurs (portant des jeans, une veste et des bottes de cuir et les cheveux longs) obtienne une note de 90 en comptabilité, comme c'était le cas (il était d'origine indienne). Lorsque nous l'avons interrogé, le rockeur nous décrivit ses affinités avec le mouvement rock et se dissocia des «rock-ons», tout en reconnaissant qu'il s'écartait des normes habituelles car il se souciait de ses résultats, passait le peu de loisirs qu'il avait à lire et désirait étudier le droit. Dans d'autres écoles, non seulement l'excellence dans les études était assimilée à certains groupes ethniques, mais on connaissait même les matières spéciales dans lesquelles ils excellaient -- par exemple, les Chinois en mathématiques et en sciences, les Juifs en lettres.

Pour un(e) élève, le choix de son groupe ou de ses amis était d'une importance capitale. Cette identification influait sur de nombreux aspects de sa vie à l'école : la place occupée à la cafétéria ou en classe, sa participation ou non aux cours, le fait de fumer ou non, son apparence et sa tenue, ses loisirs, et ainsi de suite. Tous ces éléments concouraient à établir l'identité de quelqu'un à l'école, y compris son attitude touchant le travail scolaire.

En résumé, en s'identifiant à un groupe de personnes, en choisissant ses amis, en se définissant soi-même, l'élève prenait d'importantes décisions sur lui-même et sur ses caractéristiques présentes et futures. L'identification à des personnes se vantant de n'avoir pas de bons résultats à l'école («J'ai eu la chance de manquer des centaines de cours au dernier trimestre!») était une incitation à abandonner les études en même temps qu'eux. Comme nous le déclarait un jeune après le départ de son ami : «S'il a été capable de le faire, je suis bien capable d'en faire autant!»

Il y avait également le risque que les «perdants» sans amis (pourtant doués intellectuellement) finissent par se sentir si peu à l'aise à l'école qu'ils décident d'aller chercher ailleurs un endroit plus accueillant.

6. Centres d'intérêt

Divertissements légitimes à l'école et à l'extérieur.[6]

Le programme parascolaire avait une grande importance dans deux écoles seulement. Dans l'une d'elles, l'école exerçait pratiquement dans son milieu un monopole sur les sports, les associations et les centres d'intérêt. À l'école même, les «athlètes» étaient les leaders reconnus de l'école -- même les équipes féminines s'appelaient «Bluemen Girls». Dans la localité, les équipes de hockey très populaires comptaient souvent des enseignants parmi leurs entraîneurs. Un grand nombre d'élèves étaient d'avis que les places dans les équipes étaient accordées à quelques privilégiés, souvent à des élèves de niveau avancé, de familles aisées. Certains enseignants ont reconnu que cela était

peut-être vrai. Les élèves choisis admettaient eux-mêmes qu'ils avaient un statut privilégié et que ce petit cercle d'élite «désirait apporter sa contribution».

Il n'y avait pas beaucoup d'autres ressources communautaires peu coûteuses dans le milieu. Dans ce paradis de la nature, on pouvait pratiquer des sports individuels, par exemple le ski, mais il en coûtait environ 30 $ par jour à moins d'avoir son propre matériel -- ce qui est hors de portée quand on n'a pas d'emploi, ce qui était le cas de la plupart. Plusieurs personnes interviewées nous ont dit : «Il faudrait vraiment que nous ayons ici un YMCA».

Dans l'autre école, où les activités parascolaires étaient également importantes, le directeur soulignait souvent la valeur de la participation pleine et entière à la vie de l'école, depuis l'inscription en 9e année jusqu'à la fin de la 13e année. Le personnel engagé devait accepter de diriger des activités et des équipes. Les élèves de niveau supérieur faisaient partie des équipes, des comités et des associations, et les deux tiers des élèves participaient au moins à une activité scolaire, même s'il pouvait s'agir seulement des soirées de danse.

La domination des activités scolaires par un groupe d'élite était également une réalité dans les autres écoles. Comme le disait un directeur, ces élèves sont «la crème de la crème», mais il y en avait relativement peu dans la plupart des écoles. Selon certains, le pourcentage de participants n'était que de 10 %.

Dans les milieux urbains, qui présentaient aux élèves beaucoup d'options extérieures, l'école n'était plus la ruche bourdonnante d'activités parascolaires que les enseignants avaient déjà connue. Il y avait divers groupes et activités, mais à une échelle plus réduite. L'école semblait aujourd'hui avoir peu de caractère. La vie personnelle des élèves à l'extérieur de l'école était souvent occupée par le travail, les activités individuelles et familiales prévues, l'affiliation à des cercles privés. Dans deux cas, les écoles ont réagi en mettant sur pied d'autres programmes à l'heure du midi et en accordant parfois des crédits aux participants, au besoin -- par exemple, pour maintenir un orchestre pendant toute l'année.

Dans les écoles de formation professionnelle, selon les enseignants, un programme d'activités parascolaires ne pouvait compter sur le soutien nécessaire du personnel ou des élèves. Les garçons désireux de jouer au football étaient autorisés à faire partie de l'équipe de la polyvalente locale, ce qui était pour eux un motif de fierté car ils pouvaient porter les couleurs d'une meilleure école. À l'occasion, certains jeux étaient organisés au gymnase après les heures de classe. Mais le personnel était d'avis qu'il ne valait pas la peine d'organiser un programme qui n'intéresserait que 10 % des élèves. À l'école des filles, il était tacitement accepté que les élèves puissent quitter l'école dès 15 heures. Elles avaient, disait-on, des responsabilités familiales et ne pouvaient rester après les heures de cours. Des activités spéciales étaient organisées sur l'heure du midi ou lors de la dernière heure de cours, pour leur permettre de participer.

Lorsqu'ils participaient à ces activités, les élèves se rapprochaient des enseignants qui les supervisaient, et nouaient avec eux des relations plus étroites qu'avec tout autre enseignant ou toute autre enseignante. Les membres du personnel et les élèves ont souligné que ces relations encouragent les élèves dans leurs activités, dans leurs études et dans leur vie.

Quelques élèves, dans divers endroits, avaient beaucoup de centres d'intérêt en dehors de l'école. Certains pratiquaient des sports individuels comme le ski ou le tennis. Quelques-uns pratiquaient un sport depuis leur enfance et étaient aujourd'hui en mesure de l'enseigner. On a mentionné entre autres la natation et la gymnastique. Certains élèves faisaient du travail bénévole auprès des enfants, des personnes âgées ou

à l'hôpital. Ceux qui s'intéressaient à ce genre d'activité avaient généralement aussi une attitude favorable aux études.

En résumé, ce n'est que lorsqu'ils ne trouvaient pas de possibilités de participer à des activités sportives et autres en dehors de l'école que les élèves étaient incités à suivre à l'école le programme d'activités parascolaires. Dans la plupart des écoles, ce programme n'avait guère de chance d'intéresser les élèves «à risque». Les élèves qui se trouvaient à l'échelon inférieur du système (dans les écoles de formation professionnelle) et au dernier échelon dans les écoles -- présentant le plus grand risque d'abandon des études -- ne participaient généralement pas à ces programmes. Les élèves «à risque» n'ont peut-être jamais participé à quoi que ce soit, n'ont peut-être éprouvé aucun sentiment d'appartenance à l'école.

Les élèves plus âgés qui participaient pleinement à toutes les activités sportives et autres risquaient peut-être de ne pas être acceptés à l'université en raison d'un horaire trop lourd. Dans une école, une élève qui participait à un grand nombre d'activités sportives et autres, avait une moyenne de 85 %, mais elle savait qu'il lui manquait deux points par rapport à la note requise pour le cours universitaire de son choix l'année suivante. Un garçon qui avait connu une baisse importante de ses notes dans sa dernière année d'études en raison de ses centres d'intérêt trop nombreux, a jugé qu'il valait mieux quitter l'école plutôt que de revenir et de doubler ses cours simplement pour relever ses notes et être accepté à l'université.

7. École buissonnière

Options diverses qui s'offrent à l'élève au lieu d'aller en classe.[7]

L'école pouvait être considérée le centre de la vie des adolescents dans la mesure où elle permettait aux élèves de rencontrer leurs amis et était le point de départ de nombreuses sorties. La présence des amis était cependant plus agréable que la présence en classe, et pouvait devenir une option beaucoup plus attrayante. Tous les élèves interrogés avaient séché quelques cours, les plus fanfarons exagérant le nombre de leurs absences, et l'école buissonnière était considérée comme une manifestation légitime d'indifférence.

Dans toutes les écoles, on a observé l'existence d'une sous-culture à laquelle appartenaient ceux qui décidaient fréquemment, pour une raison ou pour une autre, de ne pas assister à tous les cours de leur programme. La façon d'enregistrer ces absences et de les sanctionner n'était pas la même partout. Mais de façon générale, le personnel scolaire connaissait bien ces élèves, qui étaient considérés comme présentant des risques d'abandonner leurs études. Mais il y avait aussi les élèves -- presque tous ceux que nous avons interviewés -- qui reconnaissaient manquer une classe ou deux pour une raison ou pour une autre au cours de l'année scolaire. Parmi ceux qui séchaient leurs cours, il y avait ceux qui s'éclipsaient de l'école et ceux qui restaient généralement sur le terrain de l'école.

Lorsqu'il y avait à proximité un établissement de restauration-minute ou un centre commercial, le personnel scolaire s'accordait généralement pour dire que ce contexte exerçait une grande force d'attraction sur les élèves peu désireux d'aller en classe. Dans certaines écoles, les administrateurs et d'autres membres du personnel comme l'infirmière-hygiéniste avaient pris l'habitude de se rendre dans ces établissements pour inciter les jeunes à retourner en classe. Cela était assez facile dans la localité en espace clos, où les autorités de l'école connaissaient bien les élèves et leurs familles et avaient implanté l'habitude du contrôle des présences. Mais si les

élèves retournaient à l'école pour la journée, cela ne voulait pas dire qu'il n'y aurait pas d'autres escapades.

Dans d'autres écoles, c'est à l'administration qu'il revenait de se montrer plus astucieuse que les élèves -- s'arranger pour garder les élèves à l'école toute la journée, jour après jour, en leur faisant miroiter les avantages du diplôme qui les attendait. Dans l'école de formation professionnelle des filles, on essaya ainsi de décourager les absences en adoptant une seule période de 40 minutes pour le repas du midi, ce qui donnait assez de temps aux élèves pour prendre à la cafétéria de l'école un repas nourrissant, mais pas assez pour traverser la rue et aller acheter des beignets à haute teneur en sucre, qui coûtaient davantage à eux seuls qu'un repas à l'école. Mais certains élèves continuaient d'être attirés vers le large. Pour quelques élèves, tout ce qui était en dehors de l'école les attirait. Les garçons de l'école de formation professionnelle ne demandaient qu'à échapper à la surveillance des enseignants, aller voir les filles ou se balader en public sans dire à personne à quelle école ils allaient.

Certains élèves quittaient aussi l'école, parfois durant les cours, pour aller fumer. Dans certaines écoles, la cigarette était rigoureusement interdite; dans d'autres, il y avait une aire réservée aux fumeurs à l'extérieur. Mais même lorsqu'une aire spéciale de l'école était réservée à cette fin, beaucoup préféraient sortir du périmètre scolaire parce qu'ils ne voulaient pas être associés aux fumeurs reconnus, ou qu'ils désiraient exercer leur liberté de fumer sans droit de regard de personne.

Certains élèves pouvaient s'absenter de l'école une demi-journée pour faire la fête chez un camarade dont les parents étaient partis, ou se retrouver autour des tables de billard et dans les arcades de jeux électroniques, ou même se réfugier quelque part pour prendre un verre et fumer un joint.

Certains élèves pouvaient quitter l'école plus tôt certains jours pour faire quelques heures supplémentaires de travail et avoir plus d'argent dans leurs poches. Certains élèves pouvaient s'absenter à l'occasion pour vaquer à leurs responsabilités familiales comme l'entretien ménager et le soin de jeunes enfants.

Dans la plupart des écoles, les élèves absents des cours pouvaient se retrouver ici et là dans l'école, généralement à la cafétéria. D'autres avaient des endroits favoris : bibliothèque, couloirs, magasin de l'école, bureau des responsables de l'annuaire, bureau du conseil des élèves, et ainsi de suite. En d'autres mots, tout endroit où les élèves se sentaient à l'aise et pouvaient retrouver des amis et d'autres élèves qui avaient ou non l'autorisation de s'absenter, pouvait leur servir de refuge lorsqu'ils décidaient de s'absenter des cours.

Lors de ces absences, les élèves pouvaient aussi accomplir des travaux scolaires. Ils ne séchaient pas uniquement leurs cours pour frayer avec les autres. Dans les écoles très compétitives, ils pouvaient à l'occasion manquer un cours pour préparer un examen ou terminer un travail se rapportant à un autre cours. On les voyait alors au travail dans les lieux qu'ils fréquentaient généralement, et un ami ou une amie les aiderait à rattraper le cours manqué en une journée ou deux.

Enfin, dans une école, les élèves nous ont déclaré qu'un grand nombre ne se présentaient pas aux cours dispensés par un suppléant ou une suppléante. Ils notaient simplement les travaux à faire indiqués au tableau noir par l'enseignant ou l'enseignante avant son départ, pour les faire par la suite, ces travaux devant compter dans la note générale. Mais comme le suppléant ou la suppléante ne leur donnait pas de note, ils ne se sentaient pas tenus de se présenter en classe et se retrouvaient alors souvent dans les couloirs.

Il y avait aussi les élèves qui s'intéressaient davantage, pour une raison ou pour une autre, à ce qui se passait en-dehors de la classe et dans le monde extérieur à l'école. Parfois, des adolescents se retrouvaient en groupes d'amis et se faisaient part mutuellement de leurs découvertes. La préséance était établie entre ces groupes en fonction du nombre d'absences dont chacun pouvait se vanter au semestre précédent. Ces absences n'étaient pas toujours délibérées, mais l'absentéisme finit par devenir une habitude. Les élèves risquaient alors d'avoir des ennuis au plan des notes et des crédits, et ils essayaient de ne pas trop s'en faire en se trouvant un refuge quelque part.

En résumé, l'ensemble du phénomène culturel de l'absentéisme indiquait clairement que les élèves n'étaient pas toujours heureux de devoir se retrouver à l'école, qu'ils étaient capables et désireux de trouver une façon de contourner cette obligation, et que si cette voie de détournement devenait suffisamment attrayante, il y avait bien des chances qu'ils cherchent leur orientation personnelle non pas à l'école, mais en dehors de l'école.

Mais l'abandon des études peut aussi être la conséquence involontaire d'un glissement amorcé par des absences trop nombreuses.

Thèmes associés au développement personnel (8 et 9)

Ces thèmes se rapportent au phénomène de l'adolescence, transition délicate entre l'enfance et l'adulte. Traditionnellement, les élèves des écoles secondaires ont été considérés comme des enfants bien après avoir atteint leur plein développement. L'école les gardait sous son contrôle, sous prétexte de leur dispenser un enseignement -- ce qui a pu également se produire, mais cela ne s'ensuivait pas nécessairement. La reconnaissance de l'évolution des enfants et de l'évolution des moeurs a incité certains conseils scolaires à accorder une plus grande liberté aux élèves plus âgés.

Mais il y a des élèves de tout âge qui rongent leur frein devant les restrictions mesquines imposées par l'école, ou leurs nouvelles énergies sexuelles et les responsabilités qu'ils assument à la maison ou au travail. Un grand nombre d'entre eux pourraient terminer leurs études, s'ils avaient des penchants pour le faire, mais ils peuvent en être écartés prématurément en raison des nouvelles transformations qui se passent chez eux.

8. Sexualité

> *Émergence à l'école des rapports sociaux et physiques entre les garçons et les filles.*[8]

L'être humain est une créature sexuée. Dans notre culture, on ne s'attend pas explicitement à ce que les adolescents aient des activités sexuelles, mais les transformations hormonales et la pression irrésistible exercée sur les jeunes pour qu'ils explorent de façon précoce leurs possibilités dans ce domaine sont tacitement reconnues.

Les manifestations de la sexualité à l'école sont évidentes dans l'attention que les élèves apportent à leur tenue vestimentaire, à leur maquillage et à leurs cheveux, à la musique qu'ils écoutent sur leurs lecteurs de cassettes, aux affiches dont ils placardent leurs casiers au vestiaire et aux franches imitations qu'ils font des images médiatiques -- toutes des manifestations d'une culture populaire indépendante de l'école.

La sexualité se retrouve aussi dans l'ambiance générale des écoles secondaires, où l'on voit des couples en classe, dans les couloirs, à la cafétéria et dans la cour de récréation. Les élèves se tiennent par la main, déambulent bras dessus bras dessous, se donnent publiquement des signes d'affection. À l'école de formation professionnelle des filles, on apercevait ces couples à l'entrée principale tôt le matin, sur l'heure du midi et après les classes, lorsque les garçons venaient déposer les filles ou les chercher en voiture. Les filles n'allaient pas en voiture voir les garçons à l'école, mais les garçons traversaient parfois la rue pour les retrouver au centre commercial. Les garçons nous ont déclaré que leur plus grand sujet d'insatisfaction à l'école était l'absence de filles. C'est par cette absence qu'ils expliquaient le manque d'attention qu'ils accordaient à leur apparence.

La réaction des enseignants devant ces contacts physiques était très différente selon les écoles, et au sein même de l'école. L'un d'eux se considérait comme «quelqu'un du bon vieux temps», et les élèves disaient de lui qu'il perdait la tête lorsqu'il voyait un garçon et une fille se serrer la main. Certains enseignants séparaient les couples qui déambulaient bras dessus bras dessous dans les couloirs, et d'autres ne disaient rien. Nous n'avons entendu parler d'aucune politique en cette matière, dans un sens ou dans l'autre, mais on acceptait généralement le caractère inévitable de cette situation.

Dans les écoles où la similitude de styles et d'origines ethniques était la règle, la formation de groupes d'amis des deux sexes venait confirmer l'idée d'une amitié fondée sur la possibilité de se faire la cour et de se marier. Des élèves nous ont déclaré que des amitiés nouées à l'école élémentaire avaient évolué à l'école secondaire, et que l'on pouvait voir des groupes formés exclusivement d'élèves d'origine grecque, ou de race noire, et ainsi de suite. Les exceptions confirmaient la règle -- un élève nous a dit : «Je suis de race noire, mais je me tiens avec les Juifs», même si tous les élèves de race noire se tenaient généralement ensemble.

Dans la plupart des écoles, les parties de plaisir les fins de semaine étaient acceptées dans le cadre des activités sociales. Voici un résumé de ce que nous en disait une jeune fille qui terminait ses études secondaires et allait entrer à l'université. Les élèves pouvaient ne pas remarquer ce qui se passait, lorsqu'ils étaient plus jeunes, mais en vieillissant, ils ne manquaient pas de voir que l'on s'échangeait des enveloppes et de l'argent dans les couloirs ou au vestiaire. Les parties pouvaient ne réunir qu'une dizaine ou une vingtaine de personnes, mais parfois des centaines de jeunes, avec drogues et alcool (les parents étaient parfois au courant pour l'alcool). Il y avait une certaine pression exercée sur les élèves invités, et ceux qui s'y présentaient avaient tendance à participer à tout ce qui se faisait. Le refus d'une invitation était considéré comme un désaveu, qui pouvait entraîner des représailles à l'école. Elle avait l'habitude d'y aller, mais pouvait maintenant alléguer en guide d'excuse qu'elle voyait son petit ami toutes les fins de semaine. Dans son groupe, deux élèves seulement n'avaient pas de faux papiers d'identité pour entrer dans les bars. Tout le monde savait qu'il était facile de se procurer ce genre de papiers.

Certains élèves considéraient qu'il était normal d'avoir des rapports sexuels. À l'école située dans la région éloignée, des filles nous ont dit : «Il n'y a rien à faire ici, sauf faire du parking». Chez les garçons et les filles qui sortaient ensemble depuis longtemps, on présumait qu'il y avait des rapports sexuels, qu'il en soit ainsi ou non. Il se produisait parfois des «erreurs», et les filles avaient alors quatre options : se marier, mettre un enfant au monde et le garder ou le confier en adoption, ou se faire avorter. Les élèves discutaient entre eux des rumeurs en ces matières avec une certaine indifférence.

Dans chacune des écoles, il y avait eu des grossesses. Ces cas n'étaient pas traités partout de la même façon par les jeunes mamans, leur famille et l'école. Dans les milieux socio-économiques aisés, la situation gardait généralement son caractère privé et ne donnait habituellement lieu qu'à des rumeurs à l'école. Dans la région éloignée, les élèves nous ont parlé d'une école «ayant le taux le plus élevé de mères adolescentes dans la province», et nous avons remarqué chez les élèves des jeunes filles manifestement enceintes. L'école de formation professionnelle des filles avait mis sur pied une garderie pour les nourrissons et les enfants en bas âge, pour tenir compte des besoins des mères adolescentes qui désiraient poursuivre leurs études. Le fonctionnement de la garderie était assuré avec l'aide des jeunes mamans, qui y passaient une période par jour pour apprendre à s'occuper de leur enfant et créer des liens avec lui. Le directeur estimait que dans son école, une dizaine de filles devenaient enceintes chaque année.

La sexualité était une sorte de monnaie d'échange assurant à certaines filles une mobilité verticale. Le fait d'avoir un ami conférait un certain prestige, et les filles de niveau général qui sortaient avec des garçons du niveau avancé étaient considérées comme s'élevant dans l'échelle sociale et traitées de «petites morveuses» par les filles «normales» du niveau général. Dans l'école de formation professionnelle des filles, le fait d'avoir un ami indiquait que vous étiez une fille normale et non une cruche, et les filles parlaient donc de leur ami dans toutes leurs conversations. Certaines nous ont dit qu'elles poursuivaient leurs études à la demande même de leur petit ami -- pour elles, la sexualité était donc un avantage.

L'amour des études ne présentait absolument aucun charme sexuel. Dans bien des écoles, il n'était pas de bon ton pour un garçon ou une fille d'être brillant, car il fallait alors se situer parmi des gens qui ne prisaient pas l'intelligence ou le travail assidu. Même lorsque les valeurs communes favorisaient les notes élevées et que les élèves étaient réputés avoir la rage «des 80», il était quand même de mauvais ton de montrer qu'on avait du talent.

En résumé, sauf s'ils ont une forte personnalité et la volonté de se distinguer des autres, ainsi que les ressources nécessaires pour faire face aux conséquences imprévues, la sexualité (et ses manifestations sociales) entraîne les élèves dans des voies qui ne sont pas idéales pour les études et la persévérance scolaire.

Il se peut qu'ils ne puissent rebrousser chemin qu'après avoir quitté l'école.

9. Travail

Activité exercée contre rémunération.[9]

Certains élèves devaient travailler pour aider à subvenir aux besoins de leur famille. Ainsi, un garçon de 14 ans qui était en 9e année, fils d'une famille d'immigrants, travaillait 30 heures par semaine pour apporter une contribution indispensable à sa famille. On peut facilement imaginer que la place de plus en plus grande occupée par le travail avec les années lui laisserait de moins en moins de temps pour ses études. Un autre garçon, dont les parents étaient surintendants d'un immeuble, avait une liste de tâches à effectuer (remplacer les ampoules dans les couloirs, sortir les rebuts, et ainsi de suite), avant et après la classe tous les jours. Ses parents pouvaient compter sur lui pour les aider, et il se sentait en retour utile et responsable -- beaucoup plus qu'à l'école.

Certains élèves considéraient le fait d'avoir un travail comme un privilège. Les élèves de l'école située dans la région éloignée qui avaient un travail permanent à

temps partiel étaient rares. Ils avaient peu de possibilités de travailler après les heures de classe dans un magasin ou une entreprise de service, contrairement aux élèves des autres régions. Le transport présentait aussi des problèmes. Les fins de semaine, ils pouvaient peut-être travailler dans un hôtel de villégiature, s'ils disposaient d'un moyen de transport. Ils devaient s'absenter de l'école pendant des jours pour travailler en forêt l'hiver. Essentiellement, les emplois qui leur étaient accessibles étaient les mêmes avant et après l'obtention de leur diplôme d'études secondaires. Certains élèves étaient capables d'attendre, d'autres n'avaient pas la même patience.

Un grand nombre d'élèves au niveau fondamental qui avaient toujours eu des difficultés dans leurs études considéraient le travail comme un objectif souhaitable mais qui n'était pas à leur portée. Ils se sentaient souvent retenus par les mêmes limites qu'ils connaissaient à l'école, et lorsqu'on leur offrait un emploi, ils étaient heureux d'accepter celui qui se présentait. Les filles de même niveau, qui semblaient mieux soignées de leur personne et paraissaient plus sûres d'elles, semblaient davantage en mesure d'obtenir et de garder un emploi. L'une d'elles nous déclara qu'elle avait eu huit emplois, le meilleur ayant été dans un petit restaurant qui vendait des hamburgers -- l'emploi le plus minable, selon la plupart des autres, tant pour le salaire que pour le prestige.

Comme l'objectif de l'école des garçons était de trouver des emplois pour les élèves, le fait pour un élève de quitter l'école prématurément pour commencer sa vie professionnelle n'était pas considéré comme un échec du système, mais comme un succès. À l'école des filles, même si l'on insistait sur l'importance du diplôme d'études secondaires, le fait d'avoir un travail à temps partiel était considéré comme un signe de succès, car cela montrait que les filles seraient en mesure de se débrouiller de façon autonome à leur sortie de l'école. L'école leur présentait aussi les diverses options possibles (comme l'aide aux enfants et l'aide sociale) et leur indiquait avec réalisme que certaines d'entre elles ne pourraient peut-être jamais subvenir à leurs propres besoins.

Dans les centres urbains, le monde du travail présentait pour la plupart des élèves un grand nombre d'attraits avec lesquels l'école ne pouvait rivaliser. Un grand nombre d'élèves travaillaient, non pas pour aider leur famille, mais pour gagner l'argent nécessaire à l'achat d'articles divers (disques, livres, billets d'entrée à des concerts, cigarettes, vêtements, repas, sorties avec leurs amis). Beaucoup d'élèves à plein temps travaillaient également presque autant que les employés à plein temps, par exemple 30 heures par semaine, ce qui n'était pas rare. Un élève avait récemment quitté un emploi qu'il aimait, mais qui lui demandait six heures de travail certains soirs sur semaine, et davantage les fins de semaine, parce que ses notes à l'école commençaient à baisser.

La compagnie des camarades de travail présentait un autre attrait pour les élèves, qui trouvaient très souvent auprès d'eux plus de réconfort qu'auprès de leurs camarades à l'école. Ils étaient considérés au travail pour ce qu'ils étaient, et non en fonction de leurs parents, de l'endroit où ils habitaient ou des notes obtenues. Pour un élève, quitter son travail, cela voulait dire perdre un groupe d'amis appréciés. Les collègues de travail d'un élève lui avaient donné en cadeau un ordinateur pour son anniversaire.

Beaucoup d'élèves étaient attirés par ce dont ils avaient fait l'expérience au travail : l'argent, la maturité et le pouvoir. Le travail leur permettait de connaître le monde adulte et de faire des comparaisons entre les rôles respectifs de l'élève et du travailleur touchant le nombre d'heures de travail, les systèmes de valeurs relatifs et les exigences de chacun. Beaucoup d'adolescents nous ont dit qu'ils préféraient le monde du travail. Ils s'étaient sentis plus responsables au travail, plus adultes, avaient

noué des amitiés, ce qui était plus difficile à faire à l'école, selon certains. Le milieu du travail peut être considéré par un grand nombre comme favorisant davantage le développement personnel que les études.

Ceux qui n'avaient pas encore décidé de leur métier ou profession se rendaient compte que le salaire qui leur semblait avantageux dans l'immédiat ne le serait pas à long terme. Il s'agissait souvent d'élèves ayant une plus grande sécurité financière et qui étudiaient en vue d'entrer à l'université. Ils étaient moins nombreux à avoir un emploi, pour des raisons différentes. Beaucoup recevaient des allocations, mais travaillaient pour gagner un peu plus d'argent de poche. Ils étaient convaincus que l'emploi qu'ils avaient n'était que temporaire -- «travailler chez Wendy's, ce n'est pas une vie que je choisirais» -- mais cet emploi leur convenait pour l'instant.

Mais pour certains élèves, le monde du travail était le «vrai monde», et ils quitteraient l'école dès qu'ils auraient satisfait aux conditions d'obtention du diplôme -- ou peut-être avant, si on leur offrait le travail qu'ils attendaient. À leur avis, ils avaient de meilleurs rapports avec leurs camarades de travail, préféraient se retrouver au travail plutôt qu'à l'école, et ils ne faisaient que fournir les heures de travail nécessaires -- à la demande de leurs enseignants et de leur famille -- pour obtenir un morceau de papier qui viendrait confirmer ce qu'ils savaient déjà : qu'ils étaient tous des adultes.

Certains nous ont déclaré qu'ils quitteraient l'école pour travailler pendant un semestre ou un an, et qu'ils retourneraient ensuite finir leurs études. Une fille avait presque terminé ses études et il ne lui manquait qu'un ou deux crédits, qu'elle entendait obtenir au cours de l'été. Parfois, l'emploi accepté pour passer le temps devenait permanent, mais même en ce cas, il était toujours possible de suivre des cours à temps partiel en vue de terminer les études secondaires.

En résumé, les besoins financiers sont la raison pour laquelle certains élèves abandonnent leurs études. Lorsqu'un emploi était considéré comme un privilège, le jeune qui se voyait offrir un emploi l'acceptait avec bonheur. Aucun élève ne lâchait l'école tout d'un coup, mais s'engageait progressivement le plus souvent dans une autre existence qui lui promettait davantage que ce qu'il avait ou ce qu'il pouvait espérer avoir à l'école. Certains élèves préféraient passer maintenant à une vie adulte plutôt que d'attendre une date ultérieure indéterminée.

Thème principal : le processus de marginalisation (10)

Évolution progressive qui éloigne du centre.[10]

À l'école, l'élève marginalisé(e) se retrouvait éloigné(e) du centre habituel de l'activité, repoussé(e) en marge, où les attentes à son endroit étaient nulles ou presque nulles. La marginalisation pouvait découler des processus mêmes de l'école ou être choisie délibérément. Le processus de marginalisation se faisait selon une séquence reconnue. L'abandon de l'école était considéré par certain comme une réaction légitime des élèves marginalisés, pour éviter de perdre la face.

Les élèves pouvaient être marginalisés dès leur arrivée à l'école secondaire. Cela pouvait se faire de l'une des neuf façons que nous venons de décrire, à dessein ou par défaut, et les élèves pouvaient décider de lâcher l'école parce qu'elle ne leur offrait plus rien. Pour bien comprendre ce que c'est que la marge, il est nécessaire de se représenter le centre idéal. Cette notion du centre idéal existait dans l'esprit du personnel enseignant, même si on n'en retrouvait pas l'application dans leurs écoles respectives.

Les élèves exemplaires étaient vêtus avec soin, avaient une mine agréable, entretenaient de bons rapports avec le personnel et les autres élèves, faisaient tous leurs efforts en classe et participaient de façon dynamique aux activités de l'école. C'était des gens parfaitement développés, qui pouvaient ne briller dans aucun domaine, mais qui apportaient une contribution précieuse à l'école dans tous leurs efforts. En faisant leur travail, en participant en classe et en s'inscrivant à toutes les activités parascolaires que leur horaire leur permettait de suivre, ils cherchaient à faire de leur vie à l'école un succès.

Dans les écoles où ces élèves se retrouvaient en nombre important, ils étaient très favorisés et considérés comme étant au centre de l'école. Dans les écoles où il y avait moins d'élèves de ce genre, le personnel avait l'habitude de réfléchir aux lacunes de leur effectif scolaire. Avec l'arrivée de la circulaire *Les écoles de l'Ontario*, la formule de la voie rapide et les 30 crédits nécessaires à l'obtention du diplôme, certaines écoles se sont considérées en danger de perdre ces citoyens responsables de 13e année.

En raison de cet idéal, certains élèves étaient déjà considérés comme des marginaux dès leur entrée à l'école secondaire. Il y avait à cela trois raisons principales. Tout d'abord, une aptitude limitée pour les études. Les élèves qui avaient eu des difficultés d'ordre scolaire dans le passé, qui accusaient un retard d'au moins une année ou avaient été placés dans des classes destinées à l'enfance en difficulté commençaient à l'école secondaire une vie marginale. Cela était manifeste pour les écoles professionnelles de filles et de garçons, mais aussi dans les cours de niveau fondamental des écoles polyvalentes. Les élèves du niveau inférieur, sans égard à leur situation réelle, portaient un stigmate. Les élèves de niveau fondamental dans les écoles à part avaient honte de dire à leurs amis de l'extérieur à quelle école ils allaient, et les élèves de niveau fondamental dans les autres écoles passaient pour des «gribouilleurs» aux yeux des autres élèves, et l'administration leur réservait des classes préfabriquées.

La deuxième raison est d'ordre familial. Un grand nombre d'élèves des écoles de formation professionnelle étaient considérés comme ayant des aptitudes moyennes à l'étude, mais avaient eu des difficultés d'ordre familial ou personnel. Quelques-uns habitaient dans une famille d'accueil, d'autres dans un foyer de groupe, et certains vivaient seuls. Il y en avait qui avaient eu des ennuis avec la justice. Quelques filles avaient maintenant un enfant et faisaient d'immenses efforts pour poursuivre leurs études tout en apprenant à prendre soin d'un nourrisson. Pour un grand nombre d'élèves, surtout ceux qui avaient été déplacés souvent, l'assiduité avait toujours posé des problèmes. Les élèves qui avaient connu de nombreux déménagements avaient également des lacunes importantes dans leur apprentissage, auxquelles l'enseignant ou l'enseignante ne pouvait remédier en cas de nouveau déménagement. Comme le disait le directeur d'une école de filles : «Ces élèves ont connu échec après échec. Leur vie est l'histoire d'un échec.»

Une troisième raison se rapporte aux particularités que pouvait présenter un(e) élève -- handicap physique, différence de couleur ou de religion, statut d'immigrant récent. Chacune de ces particularités pouvait être une source de marginalisation. Chacune pouvait donner à entendre qu'un(e) élève se situait en marge du centre. Chacune pouvait exiger des efforts de la part de l'élève pour prouver son sentiment d'appartenance (même s'il ou elle n'en éprouvait aucun) et faire valoir son droit à un traitement équitable. Parfois, les efforts de ces élèves pour apprendre ce qu'on attendait d'eux et s'imposer eux-mêmes pouvaient leur créer des ennuis. Fait intéressant, un bon rendement scolaire pouvait marginaliser des élèves, les faisant

passer pour des bûcheurs, qui pouvaient être très brillants dans leurs études, mais ne se mêlaient pas aux autres et ne s'adaptaient pas à la vie de l'école.

L'élève qui n'était pas déjà marginal(e) en arrivant à l'école secondaire pouvait le devenir. Il lui suffisait de regarder agir les élèves du «centre» et d'observer l'interprétation que l'école en faisait, puis de jouer sur divers thèmes contraires. La marginalisation pouvait se produire à dessein ou par défaut. Dans le premier cas, les élèves décidaient de s'écarter eux-mêmes du centre, seuls ou avec d'autres. Il pouvait s'agir d'élèves qui, pour une raison ou pour une autre, s'intéressaient davantage à ce qui se passait en dehors de la classe ou dans le monde au-delà de l'école. Parfois, il pouvait s'agir d'un groupe d'amis qui faisaient des découvertes analogues sur eux-mêmes. Ils pouvaient se sentir en harmonie avec un milieu non-conformiste et en faire le moins possible à l'école en attendant le moment de la quitter.

Lorsque la marginalisation se produisait par défaut, elle n'était pas intentionnelle, mais elle avait un caractère définitif. Cela pouvait découler, à nouveau, de l'un des thèmes que nous avons approfondis, et constituer une option différente de celle du centre à l'école. Par exemple, lorsque l'école accordait beaucoup d'importance au comportement des élèves, le processus de marginalisation consistait à accumuler les infractions aux règlements qui étaient considérées sérieuses, par exemple s'absenter des cours ou de l'école, jurer, fumer, tenir tête au personnel, et à accumuler des punitions jusqu'à la suspension.

Lorsqu'il y avait une distance manifeste entre les élus et les autres, les moins favorisés percevaient leur statut de non-élus et manifestaient leur dissidence individuelle ou collective. Dans une école, un groupe non favorisé avait contesté, de façon raisonnable, la situation du groupe dominant, mais sans succès. Les élèves s'étaient plaints ouvertement du manque de soutien de la part du personnel et de leur désir de ne pas s'aligner sur l'élite du centre. L'école, à ce qu'il semblait, ne leur offrait pas ce dont ils avaient besoin.

Dans les écoles axées sur les études poussées, la marginalisation se produisait en fonction du rendement scolaire plutôt que du comportement. Ces écoles mettant l'accent sur les notes élevées (le syndrome du «80», selon l'expression d'un élève), une note inférieure au seuil jugé souhaitable était une source de découragement. Les élèves nous ont décrit comment cela enclenchait un engrenage de régression : découragement, absences des cours, moins bons résultats en classe, et impression d'une moins grande considération de la part des enseignants. Cela s'accompagnait d'une baisse des notes et d'une attitude de compensation, mais aussi de marginalisation, marquée par l'indifférence. Certains élèves éprouvaient le besoin de lâcher l'école, en laissant entendre qu'ils poursuivraient leurs études ailleurs ou à une date ultérieure, ce qui ne se produisait pas toujours.

En résumé, la marginalisation était un phénomène structuré reconnaissable par tous à l'école. Elle était considérée comme une «autre» façon de se conduire lorsque le comportement attendu était rigoureusement défini. La composition du «centre» et des «marges» est l'un des aspects de la vie de l'école dont nous ont parlé, d'une façon ou d'une autre, tous les élèves et les membres du personnel interviewés.

Certaines écoles ont décidé d'influer sur les éléments connus de ce processus, en vue de favoriser la persévérance scolaire; d'autres écoles ont fait en sorte d'accélérer le processus de marginalisation et d'abandon des études.

Conclusions

1. **Répartition des élèves selon des niveaux**

   Les possibilités de persévérance scolaire sont plus grandes lorsque les élèves et leur famille ont pris des décisions éclairées touchant le programme scolaire, lorsque les élèves ont un programme adapté à leurs aptitudes et à leur engagement, lorsque les programmes sont considérés absorbants et utiles, et lorsque les élèves peuvent passer d'un programme à un autre lorsqu'ils le désirent.

2. **Négociations**

   Les possibilités de persévérance scolaire sont plus grandes lorsque le comportement et le rendement attendus sont considérés comme positifs et avantageux par la plupart des élèves, et lorsque les enseignants et les administrateurs manifestent un degré raisonnable de souplesse dans tous les aspects de la vie scolaire.

3. **Accumulation des crédits**

   Les possibilités de persévérance scolaire sont plus grandes lorsque le personnel connaît parfaitement les possibilités d'accumulation de crédits, lorsqu'il les facilite plutôt que de les empêcher, et lorsqu'il encourage libéralement, surtout dans les premières années du palier secondaire, l'octroi de crédits.

4. **Réaction du personnel**

   Les possibilités de persévérance scolaire sont plus grandes lorsque les élèves ont le sentiment que leur départ de l'école ou la poursuite de leurs études intéresse personnellement au moins un membre du personnel, lorsque le personnel fait en sorte que tous les élèves éprouvent un sentiment d'appartenance à l'école, et lorsque les punitions n'ont pas pour but exclusif de les écarter.

5. **Sens de l'identité**

   Les possibilités de persévérance scolaire sont plus grandes lorsque les personnes sont traitées avec le plus grand respect, lorsque les différences entre elles sont acceptées au même titre que leurs points communs, et lorsque la fonction symbolique de la tenue vestimentaire n'est considérée que comme une enveloppe nécessaire qui recouvre les capacités individuelles.

6. **Centre d'intérêt**

   Les possibilités de persévérance scolaire sont plus grandes lorsque l'école offre une gamme variée d'activités aux élèves en dehors des cours et dans le cadre de leur programme ouvrant droit à des crédits, lorsque les élèves sont incités à participer au déroulement et à la supervision de ces activités, et lorsque les enseignants profitent de ces rencontres pour se rapprocher des élèves davantage qu'ils ne peuvent le faire en classe.

7. **Assiduité**

Les possibilités de persévérance scolaire sont plus grandes lorsque les élèves sont encouragés positivement à ne pas manquer la classe, lorsque la réaction aux absences est immédiate et vient de l'enseignant plutôt que du bureau de l'école, et lorsque la présence aux cours a de l'importance pour les élèves et pour le personnel.

8. **Sexualité**

Les possibilités de persévérance scolaire sont plus grandes lorsque le caractère inévitable de ce stade de transformation dans la vie des adolescents est reconnu, lorsque les élèves des deux sexes sont encouragés à s'épanouir le plus possible dans toutes leurs dimensions, et lorsque le sexe n'entre pas en ligne de compte dans les attentes du personnel à l'endroit des élèves.

9. **Travail**

Les possibilités de persévérance scolaire sont plus grandes lorsque les élèves voient qu'il y a des liens entre ce qu'ils apprennent à l'école et ce dont ils auront besoin dans le monde du travail, lorsqu'ils sont traités à ce stade de leur vie avec la dignité que l'on accorde aux adultes, et lorsqu'une aide est fournie à ceux qui ont des difficultés financières.

10. **Processus de marginalisation**

Les possibilités de persévérance scolaire sont plus grandes lorsque les enseignants se donnent la peine de connaître leurs élèves, lorsque les élèves sont encouragés à se connaître et à s'aider les uns les autres, et lorsque ceux qui commencent à se marginaliser sont dépistés suffisamment tôt et ramenés dans le courant des possibilités acceptables.

NOTES

1. Pour approfondir les différents points de vue sur le processus de répartition des élèves selon des voies ou des niveaux, voir George J. Papagiannis, Robert N. Bickel et Richard H. Fuller, "The Social Creation of School Dropouts," *Youth and Society*: 14:3 (1983), 363-392. Margaret D. LeCompte, "The Cultural Context of Dropping Out," *Education and Urban Society*, 19:3 (1987), 232-249. Linda McNeil, *Contradictions of Control; School Structure and School Knowledge*. (London: Routledge and Kegan Paul, 1986). Arthur Pearl, "Slim and None -- The Poor's Two Chances," in Daniel Schreiber, *Profile of the School Dropout* (New York: Random House, 1967). James E. Rosenbaum, "The Structure of Opportunity in School," *Social Forces*, 57:1 (1978), 236-256. Randall Collins, "Some Comparative Principles of Educational Stratification," *Harvard Educational Review*, 47:1 (1977), 1-27. Janet Finch, *Education as Social Policy* (London: Longman, 1984).

2. Voir Michael W. Sedlak, Christopher W. Wheeler, Diana C, Pullin, et Philip A. Cusick, *Selling Students Short; Classroom Bargains and Academic Reform in the*

American High School, (New York: Teachers College Press, 1986). David Reynolds, "When Pupils and Teachers Refuse a Truce," in Geoff Mungham and Geoff Pearson, *Working Class Youth Culture*, (London: Routledge and Kegan Paul, 1976). Arthur G. Powell, "Being Unspecial in the Shopping Mall High School," *Phi Delta Kappan* 67:4 (1985), 255-261. Stanley William Rothstein, "The Ethics of Coercion; Social Control Practices in an Urban High School," *Urban Education*, 22:1 (1987), 53-72.

3. Le processus actuel d'accumulation des crédits au palier secondaire devrait faire l'objet de nouveaux travaux de recherche en Ontario.

4. Pour connaître différents points de vue sur l'école secondaire, voir par exemple Sara Lawrence Lightfoot, *The Good High School* (New York: Basic, 1983). Cliff Schimmels, *I was a High School Drop-in* (Old Tappan, N.J.: Fleming H. Revell Co., 1986). John I. Goodlad, *A Place Called School* (New York: McGraw Hill, 1984).

5. Il existe une gamme variée d'ouvrages sur le sujet. On peut lire, par exemple, Delbert S. Elliott, Harwin L. Voss and Aubrey Wendling, "Capable Dropouts and the Social Milieu of the High School, *The Journal of Educational Research* 60:4 (1966) 180-186. Margaret D. LeCompte, "Defining the Differences: Cultural Subgroups Within the Educational Mainstream," *The Urban Review*, 17:2 (1985) 111-127. Joseph A. Kotarba and Laura Wells, "Styles of Adolescent Participation in an All-ages Night Club," *Youth and Society*, 18:4 (1987) 398-417. Joyce Levy Epstein, "Friends among Students in Schools: Environmental and Developmental Factors," in Joyce Levy Epstein and Nancy Karweit (Eds.) *Friends in School; Patterns of Selection and Influence in Secondary Schools.* (New York: Academic Press, 1983).

6. On trouvera un résumé des travaux de recherche sur les activités scolaires dans Alyce Holland and Thomas Andre, "Participation in Extracurricular Activities in Secondary School: What is Known, What Needs to Be Known?" *Review of Educational Research*, 57:4 (1987) 437-466.

7. Voir "Why Do Students Stay Away from School?" in AASA Critical Issues Report: *Keeping Students in School; Problems and Solutions.* Anne Jones, "The School's View of Persistent Non-attendance," in L. Hersov and I. Berg *Out of School* (John Wiley & Sons, 1980). Pour un point de vue moins récent, voir "Causes of Leaving School," in Leonard P. Ayres, *Laggards in Our Schools* (New York: Survey Associates, 1913).

8. Voir, par exemple, "Friends and Partners," in Frank Coffield, Carol Borrill, and Sarah Marshall, *Growing Up at the Margins; Young Adults in the North East.* (Stony Stratford, England: Open University Press, 1986) Chapitre 6. Geoff Mungham, "Youth in Pursuit of Itself," in Geoff Mungham and Geoff Pearson, *Working Class Youth Culture* (London: Routledge and Kegan Paul, 1976). "No One Can Really Tell You What to Do," in Robert L. Hampel, *The Last Little Citadel: American High Schools Since 1940* (Boston: Houghton Mifflin, 1986).

9. Voir le Chapitre 4, "Student Employment and Extracurricular Activities," in Michael W. Sedlak, Christopher W. Wheeler, Diana C. Pullin, and Philip A. Cusick, *Selling Students Short; Classroom Bargains and Academic Reform in the American High School.* (New York: Teachers College Press, 1986). Ronald D'Amico, "Does Employment During High School Impair Academic Progress?" *Sociology of Education* 57:3 (1984), 152-164. Laurence Steinberg, Ellen Greenberger, Laurie Garduque and Sharon McAuliffe, "High School Students in the Labour Force: Some Costs and Benefits to Schooling and Learning," *Educational Evaluation and Policy*

Analysis 4:3 (1982) 363-372. Michelle Fine and Pearl Rosenberg, "Dropping Out of High School: The Ideology of School and Work," *Journal of Education* 165:3 (1983), 257-272.

10. Voir Robert L. Sinclair, and Ward J. Ghory, *Reaching Marginal Students; A Primary Concern for School Renewal.* (NSSE, McCutchan, 1987), surtout le chapitre 3, "Becoming Marginal."

RÉFÉRENCES

Ayres, L.P. (1913). *Laggards in Our Schools.* New York: Survey Associates.

Coffield, F., Borrill, C. & and Marshall, S. (1986). *Growing up at the margins; Young adults in the North East.* Stony Stratford, England: Open University Press.

Collins, R. (1977). Some comparative principles of educational stratification. *Harvard Educational Review*, 47(1), 1-27.

D'Amico, R. (1984). Does employment during high school impair academic progress?" *Sociology of Education* 57(3), 152-164.

Elliott, D.S., Voss, H.L. & Wendling, A. (1966). Capable dropouts and the social milieu of the high school. *The Journal of Educational Research*, 60(4), 180-186.

Epstein, J.L. (1983). Friends among students in schools: Environmental and developmental factors. In J. Levy Epstein & N. Karweit (Eds.), *Friends in school; Patterns of selection and influence in secondary schools.* New York: Academic Press.

Finch, J. (1984). *Education as social policy.* London: Longman.

Fine M. & Rosenberg, P. (1983). Dropping out of high school: The ideology of school and work. *Journal of Education*, 165(3), 257-272.

Goodlad, J.I. (1984). *A place called school.* New York: McGraw-Hill.

Hampel, R.L. (1986). *The last little citadel: American high schools since 1940.* Boston: Houghton Mifflin.

Holland, A. & Andre, T. (1987). Participation in extracurricular activities in secondary school: What is known, what needs to be known? *Review of Educational Research*, 57(4), 437-466.

Jones, A. (1980). The school's view of persistent non-attendance. In L. Hersov & I. Berg, *Out of School.* John Wiley & Sons.

Kotarba, J.A. & Wells, L. (1987). Styles of adolescent participation in an all-ages night club. *Youth and Society*, 18(4), 398-417.

LeCompte, M.D. (1987). The cultural context of dropping out. *Education and Urban Society*, 19(3), 232-249.

LeCompte, M.D. (1985). Defining the differences: Cultural subgroups within the educational mainstream. *The Urban Review*, 17(2), 111-127.

Lightfoot, S.L. (1983). *The good high school*. New York: Basic Books.

McNeil, L.M. (1986). *Contradictions of control; School structure and school knowledge*. London: Routledge and Kegan Paul.

Mungham, G. (1976). Youth in pursuit of itself. In G. Mungham and G. Pearson, (Eds.), *Working Class Youth Culture*. London: Routledge and Kegan Paul.

Neill, S.B. (1979). *Keeping Students in School; Problems and Solutions*. Sacramento: American Association of School Administrators.

Pearl, A. (1967). Slim and none -- The Poor's two chances. In D. Schreiber (Ed.), *Profile of the school dropout*. New York: Random House.

Papagiannis, G.J., Bickel, R.N. & Fuller, R.H. (1983). The social creation of school dropouts. *Youth and Society*, 14(3), 363-392.

Powell, A.G. (1985). Being unspecial in the shopping mall high school. *Phi Delta Kappan*, 67(4), 255-261.

Reynolds, D. (1976). When pupils and teachers refuse a truce. In G. Mungham and G. Pearson (Eds.), *Working class youth culture*. London: Routledge and Kegan Paul.

Rosenbaum, J.E. (1978). The structure of opportunity in school. *Social Forces*, 57(1), 236-256.

Rothstein, S.W. (1987). The ethics of coercion; Social control practices in an urban high school. *Urban Education*, 22(1), 53-72.

Schimmels, C. (1986). *I was a high school drop-in*. Old Tappan, NJ: Fleming H. Revell, Co.

Sedlak, M.W., Wheller, C.W., Pullin, D.C. & Cusick, P.A. (1986). *Selling students short; Classroom bargains and academic reform in the American high school*. New York: Teachers College Press.

Sinclair, R.L. & Ward J. Ghory, W.J. (1987). *Reaching marginal students; A primary concern for school renewal*. Chicago: National Society for the Study of Education & McCutchan Publishing Corp.

Steinberg, L., Ellen Greenberger, E., Garduque, L. & McAuliffe, S. (1982). High school students in the labour force: Some costs and benefits to schooling and learning. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 4(3) (1982), 363-372.

CHAPITRE 5

LA TRANSITION DE L'ÉCOLE AU MILIEU DU TRAVAIL

La transition de l'école au milieu du travail représente une période critique de la vie. Indépendamment des attestations d'études, le fait de trouver un emploi approprié est un jalon important dans la vie, dont la plupart se souviennent. Le problème complexe de cette transition, dont les divers aspects ont été étudiés par des sociologues, des économistes, des psychologues, des éducateurs et des hommes politiques, ne concerne pas une discipline en particulier. Le chômage des jeunes, le rôle de l'école secondaire et la maladresse des jeunes qui quittent le monde de l'école pour le milieu du travail intéressent les chercheurs d'un grand nombre de disciplines, les éducateurs et les décideurs politiques de bien des pays.

La transition que les jeunes connaissent alors est un changement d'état, qui implique une période intermédiaire et se fait selon un certain processus. Le changement d'état consiste à ne plus avoir un statut d'élève, mais d'adulte au travail, ou vice-versa. La période intermédiaire est celle comprise entre l'étude à plein temps et le travail à plein temps. Pour certains, cette période est brève, et il peut même y avoir un certain chevauchement entre l'école et le travail; pour d'autres, il peut s'écouler beaucoup de temps entre l'école et la découverte d'un emploi. Quant au processus de transition, il commence dès les années d'études et se termine un peu après l'installation dans un métier ou une profession; ce processus touche tous les jeunes, quel que soit leur niveau de formation.

Bien des facteurs jouent un rôle dans ce passage du système scolaire au monde du travail : les aspirations personnelles, les antécédents familiaux, l'expérience antérieure du travail à temps partiel, les pairs et les relations avec le milieu du travail (Porter, 1982; Ginsberg, 1980; Rutter, 1979; Sewell et Hauser, 1976; Maizels, 1970). Malgré ces différences, on peut dire que le processus comporte trois étapes : l'orientation au sein du système scolaire, le métier ou la profession choisi et les possibilités d'emploi offertes dans le milieu (Ryrie, 1983). Toutes ces étapes font partie d'un même processus qui relient l'école au travail.

L'éducation est considérée comme étant beaucoup plus qu'une préparation au monde du travail, car la valeur des connaissances qu'elle apporte enrichit à la fois la vie personnelle et celle de la société. Mais lorsqu'un grand nombre de jeunes semblent avoir de la difficulté à trouver un emploi, les rapports entre l'école et le monde du travail sont souvent réévalués, généralement de façon critique. Depuis la Deuxième Guerre mondiale, il semble que le système scolaire et le monde du travail sont devenus «deux solitudes», même si un certain rapprochement s'est amorcé (Fédération des enseignants de l'Ontario, 1983; Association canadienne de l'éducation, 1983; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1988). La récession internationale des années 1970 et du début des années 1980 a particulièrement touché les jeunes qui se préparaient à entrer sur le marché du travail, et les pressions causées par le niveau de chômage élevé par la suite ont incité les pouvoirs publics à réagir. Cela a également créé une situation dans laquelle les éducateurs sont souvent considérés comme faisant partie du problème, et non de la solution. Une réaction de crise à l'éducation obscurcit le processus plus fondamental qui fait normalement partie de la vie de tous à l'école.

Le chômage est traditionnellement plus élevé chez les jeunes que dans l'ensemble de la population (Hall, McFarlane, 1962; Sen, 1981); mais au cours de la période 1981-1985, il s'est situé chez les jeunes de 15 à 24 ans entre un niveau inacceptable de

17,8 % et 11,5 %, soit un taux d'environ 50 % plus élevé que le taux général (Statistique Canada, 71-001, 1986). La région Sud de l'Ontario connaît cependant aujourd'hui une situation favorable en matière d'emploi, les taux de chômage pour 1986 dans la région métropolitaine de Toronto étant de 9,3 % chez les jeunes et de 5,5 % dans l'ensemble de la population (Ministère de la Formation professionnelle, 1987). Le chômage cyclique tend à obscurcir le fait que la situation de l'emploi chez les jeunes s'est détériorée et risque de demeurer disjonctive (Colemann et Husen, 1985; Blaug, 1985; King, 1985; Livingstone, 1987).

Cette évolution du marché du travail, associée aux changements technologiques, à la consolidation des emplois existants plutôt qu'à la création de possibilités d'entrée sur le marché du travail, et aux déplacements démographiques fondés sur le sexe, tout cela se conjugue pour faire du processus de transition une période encore plus difficile pour les adolescents qui sont en voie de devenir des adultes (Levinson, 1978).

La transition de l'école au milieu du travail est donc devenue une question qui retient de plus en plus l'attention, même si la responsabilité envers les élèves qui quittent l'école a été qualifiée de «terrain administratif et scolaire neutre» (Taylor, 1983). Dans le cadre de cette étude, nous nous sommes posé quatre questions :

1) Quels sont les thèmes concernant cette transition qui sont évoqués dans la documentation spécialisée?

2) Quelles sont les perceptions du personnel scolaire touchant les différents aspects de cette transition?

3) Que peut-on apprendre touchant cette transition par des observations sur le terrain dans les écoles?

4) Que nous révèlent les trois bases de données sur le processus de transition?

Nous avons eu recours à trois sources d'information. Tout d'abord, une revue complète de la documentation spécialisée nous a permis de choisir 60 études, réparties en nombre égal entre le Canada, les États-Unis et les autres pays de langue anglaise. Nous avons ensuite envoyé par la poste des questionnaires au personnel scolaire d'un échantillon constitué de six conseils scolaires ontariens, et analysé les réponses à 2 250 questionnaires. Nous avons enfin effectué des visites sur le terrain pour interviewer dans cinq écoles des administrateurs, des conseillers, des enseignants et des élèves. Les travaux de recherche qui éclairent sur les divers aspects du processus de transition nous permettent d'établir les consensus qui existent, les lacunes et les divergences. On trouvera ci-après une description de la méthodologie et la présentation des conclusions, suivie d'une analyse des résultats et d'un résumé.

Méthodologie et présentation des conclusions

La plupart des données de ce chapitre sont d'ordre qualitatif, malgré quelques statistiques fondées sur les réponses au questionnaire. À l'occasion, des niveaux de signification statistique ont été calculés pour vérifier les différences d'opinion entre les groupes de répondants.

Revue des travaux de recherche

Adaptant les techniques utilisées dans la méta-analyse et les revues intégrées de la documentation spécialisée (Cooper, 1982; Rosenthal, 1984; Cousins et Leithwood, 1986),

nous n'avons pas étudié les travaux de recherche de façon traditionnelle, mais les avons traités comme un projet de recherche distinct. Nous avons analysé le matériel recueilli de sources secondaires publiées et inédites comme s'il s'agissait de données primaires. Les 60 travaux que nous avons retenus pour déterminer les facteurs associés à l'éducation et à l'emploi ont été choisis parce que leurs auteurs ont apporté une contribution soutenue au domaine en s'intéressant à plus d'un projet concernant les divers aspects des abandons scolaires, de l'entrée sur le marché du travail et du processus de transition. Nous avons accordé la priorité aux études réalisées dans les 15 dernières années sur les décrocheurs des écoles secondaires, tout en incluant les grands travaux classiques antérieurs. Lorsqu'une étude concernant les abandons dans le système postsecondaire nous apparaissait pertinente, nous la retenions également parce que certains aspects du processus de transition sont admis comme étant semblables pour tous les niveaux du système d'éducation. Les travaux de recherche ne portant pas tous sur le processus de transition, l'importance accordée à cette question n'était pas partout la même. Nous avons accordé la même portée aux méthodologies quantitatives et qualitatives, parce que les perspectives de ces deux types de réflexion étaient tout aussi importantes, et nous avons donc inclu des données qui n'auraient pas été autrement disponibles. Les 60 études retenues comprenaient 20 travaux de recherche canadiens, 20 travaux de recherche américains et 20 autres de pays ou d'organismes de langue anglaise (Angleterre, Écosse, Australie, Nouvelle-Zélande, OCDE, UNESCO).

Nous avons écarté les rapports des gouvernements, à l'exception de ceux directement pertinents de deux commissions américaines. Notre revue est donc assez complète, mais non exhaustive.

Nous avons classé les thèmes tirés de ces travaux en fonction de trois liens principaux entre l'éducation et l'emploi : les caractéristiques individuelles et personnelles, les antécédents sociaux et les interrelations entre l'éducation et l'emploi. Nous les avons aussi répartis d'après l'importance accordée par leur auteur aux trois étapes de la transition : l'école, la période intérimaire, l'emploi. Les 19 thèmes retenus figurent au tableau 5.1 (on trouvera à l'annexe D du texte original anglais une liste des résultats et des observations selon les auteurs).

L'école peut influer sur les caractéristiques individuelles et personnelles, mais de façon indirecte pour la plupart des élèves. En d'autres termes, les éducateurs ou le système scolaire peuvent «façonner» des influences ou des institutions, mais les caractéristiques personnelles et individuelles ne sont pas très malléables. Les éducateurs peuvent cependant être influencés par les opinions rétrospectives des élèves devenus adultes.

Le milieu social influe naturellement sur les élèves, particulièrement au cours des premières années à l'école. Le rendement scolaire est souvent indirectement influencé par le degré d'harmonie entre le contexte social des élèves et la culture scolaire. Une fois les études terminées, le contexte social a à nouveau une influence importante sur l'emploi en raison des contacts et des possibilités fournies par la famille et les amis.

Les interrelations entre l'éducation et le monde du travail sont très complexes, mais c'est dans ce domaine que les éducateurs peuvent exercer une influence directe considérable. L'évaluation que les enseignants font des élèves les suit pendant toutes leurs études et jusque dans le milieu du travail. Les attestations fournies ouvrent des possibilités qui n'existeraient pas autrement, mais une meilleure connaissance du marché du travail et des profils de carrière faciliterait la tâche à un grand nombre d'élèves, surtout les seuls élèves économiquement défavorisés. On constate une différence entre l'Amérique du Nord et d'autres pays de langue anglaise touchant l'importance des mécanismes et des programmes qui faciliteraient la transition de l'école au milieu du travail, mais tous recommandent généralement une liaison plus officielle entre l'école et

le travail. Les éducateurs peuvent aider les élèves à maîtriser les techniques de présentation et de communication. Le travail à temps partiel est un sujet controversé : il exige un temps précieux, mais lorsque l'élève ne peut compter sur un programme de liaison ou d'éducation coopérative, c'est peut-être la seule voie qui peut lui permettre d'acquérir une expérience de travail. Les niveaux de compétence requis pour l'entrée dans la vie active peuvent dépendre du marché du travail, mais les programmes d'éducation coopérative et autres programmes communautaires peuvent contribuer à combler l'écart qui existe entre l'école et le monde du travail.

Données du questionnaire

Des questionnaires ont été envoyés par la poste au personnel scolaire des six catégories suivantes : directeurs, directeurs adjoints, chefs de département, adjoints aux chefs de département, conseillers d'orientation, et enseignants. Les répondants furent invités à dire comment ils percevaient le processus de transition (annexe D). On trouvera ci-après les réponses aux cinq éléments du questionnaire; lorsqu'il y a une différence significative (à un seuil de 0,05) entre les réponses selon les groupes, nous le soulignons, mais nous n'avons pas reproduit les statistiques particulières pour plus de brièveté.

Tableau 5.1

Rapports entre l'éducation et le monde du travail selon les thèmes qui se dégagent de la revue des travaux de recherche

(Les trois stades de transition : école, période intérimaire, emploi)

Caractéristiques individuelles et personnelles

1. L'estime de soi et le «dégoût de l'école» agissent sur la transition. (**école**)
2. Les élèves ayant une faculté de rétention faible doivent être aidés à faire la transition. (**école**)
3. La transition est une période de croissance personnelle et de prise de décision. (**période intérimaire**)
4. La transition est une période disjonctive pour un grand nombre d'élèves. (**période intérimaire**)
5. Le sexe et les caractéristiques personnelles jouent une influence importante au moment de la transition. (**emploi**)
6. La satisfaction au travail influe sur les opinions rétrospectives de la transition et de l'école. (**emploi**)

Contexte social

1. La famille et les amis influent sur le rendement scolaire. (**école**)
2. L'école reproduit les divisions sociales qui influent sur la transition. (**école**)
3. Ceux qui ont de bonnes «liaisons» trouvent la transition plus facile. (**période intérimaire**)
4. La famille et les amis assurent des contacts au cours de la transition. (**période intérimaire**)
5. Le niveau d'emploi (ou de chômage), y compris le travail à temps partiel, est un problème croissant. (**emploi**)

Interrelations entre l'école et le travail

1. Une plus grande attention aux aspects du monde du travail à l'école faciliterait la transition. (**école**)
2. Les références fournies par l'école servent de mécanisme de sélection préliminaire dans les entreprises au cours de la transition. (**école**)
3. L'école secondaire doit mettre davantage l'accent sur les liens de transition avec le milieu. (**école**)
4. La maîtrise des techniques de présentation et de communication influent sur l'employeur et facilitent la transition. (**école**)
5. Le niveau d'entrée sur le marché du travail est un aspect important du succès de la transition. (**période intérimaire**)
6. Le travail à temps partiel peut être un élément important de la transition. (**période intérimaire**)
7. L'éducation étant un investissement économique en baisse, la transition devient donc plus difficile. (**emploi**)
8. La voie choisie dans les études influe sur les possibilités d'emploi au cours de la transition. (**emploi**)

Le personnel scolaire fut invité à dire ce qu'il pensait de l'engagement de l'administration centrale de leur conseil scolaire et de leur école touchant l'aide aux élèves en matière de transition (tableau 5.2).

Tableau 5.2

Perception de l'engagement de l'administration centrale touchant la transition
n = 2173

		Conseil scolaire					
	Moyenne	1	2	3	4	5	6
Aucun intérêt	4,4 %	18,9 %	4,4 %	7,2 %	2,6 %	4,4 %	6,5 %
Peu d'intérêt	26,2	43,2	29,4	29,9	22,5	27,1	22,6
Priorité	58,4	35,1	51,8	52,6	62,6	61,4	59,3
Grande priorité	11,0	2,7	14,3	10,3	12,3	7,1	11,6
Total	100	100	100	100	100	100	100

Les directeurs et les directeurs adjoints se distinguent significativement de tous les autres répondants en ce qui a trait à la perception de l'engagement de leur conseil scolaire; ils sont d'avis que le conseil scolaire était davantage engagé que ne le pensaient les autres. Au sein des autres groupes, les enseignants perçoivent un plus grand engagement à l'échelon du conseil scolaire que ne le font les chefs de département. Sauf pour un conseil scolaire, dans une région rurale, une majorité perçoit un engagement du conseil scolaire pour certains groupes d'élèves, mais peu d'intérêt dans l'ensemble. Très peu sont d'avis que cette question est une priorité à l'échelon du conseil scolaire.

Les enseignants et les directeurs adjoints s'écartent de façon importante des chefs de département en ce qu'ils perçoivent un plus grand engagement de la part du conseil scolaire.

Tableau 5.3

Perception de l'engagement à l'échelon de l'école en matière de transtion
n = 2188

		Conseil scolaire					
	Moyenne	1	2	3	4	5	6
Aucun intérêt	1,6 %	2 6 %	1,1 %	1,0 %	2,9 %	0,5 %	2,0 %
Peu d'intérêt	19,1	20,5	17,8	29,9	19,7	22,7	11,9
Priorité	60,8	66,7	58,6	66,0	60,1	60,7	65,7
Grande priorité	18,5	10,3	22,4	20,6	17,4	16,1	20,4
Total	100	100	100	100	100	100	100

Tous sont d'avis qu'à l'échelon de l'école, on accorde une certaine priorité à cette question pour certains élèves. Dans trois conseils scolaires, l'un situé dans une région industrielle, l'autre dans une région rurale, le troisième dans la région Nord, le

personnel scolaire est d'avis que l'école accorde une grande priorité à l'aide dont ont besoin les élèves en transition. Dans les trois autres conseils scolaires (un conseil comptant une école secondaire, l'autre dans une région urbaine, le troisième dans une région suburbaine), le personnel est d'avis que l'école accorde très peu d'intérêt à cette question.

Le personnel scolaire a aussi été invité à indiquer quelle importance il accordait aux références que peuvent présenter les élèves pour se trouver un emploi (tableau 5.4).

Tableau 5.4a

Perception de l'importance des diplômés lors de la transition
n = 2066

		Conseil scolaire					
	Moyenne	1	2	3	4	5	6
Pas important	6,3 %	11,1 %	7,6 %	3,3 %	7,6 %	5,0 %	3,6 %
Peu important	18,8	22,2	21,5	19,6	13,6	20,6	22,8
Assez important	37,5	41,7	40,2	44,6	38,1	35,8	29,5
Très important	37,4	25,0	30,7	32,6	40,7	38,6	44,0
Total	100	100	100	100	100	100	100

Tableau 5.4b

Perception de l'importance des attitudes professionnelles lors de la transition
n = 2092

		Conseil scolaire					
	Moyenne	1	2	3	4	5	6
Pas important	3,7 %	2,9 %	3,6 %	2,2 %	4,2 %	3,9 %	2,6 %
Peu important	16,4	22,9	13,7	19,6	19,7	14,5	16,4
Assez important	41,3	45,7	41,0	39,1	44,7	38,6	39,5
Très important	38,6	28,6	41,8	39,1	31,6	43,0	41,5
Total	100	100	100	100	100	100	100

Tableau 5.4c

Perception de l'importance des références lors de la transition
n = 2075

	Moyenne	Conseil scolaire 1	2	3	4	5	6
Pas important	4,4 %	5,5 %	3,8 %	4,5 %	5,6 %	3,9 %	3,6 %
Peu important	21,5	13,9	24,5	23,6	18,8	23,6	17,1
Assez important	47,1	50,0	45,0	40,4	45,3	49,4	53,4
Très important	26,9	30,6	26,7	31,5	30,3	23,1	25,9
Total	100	100	100	100	100	100	100

Tableau 5.4d

Perception de l'importance des contacts personnels lors de la transition
n = 2061

	Moyenne	Conseil scolaire 1	2	3	4	5	6
Pas important	5,5 %	0,0 %	4,8 %	4,4 %	6,6 %	5,3 %	5,8 %
Peu important	19,3	11,4	23,3	15,4	17,8	19,8	15,7
Assez important	39,9	42,9	39,4	37,4	37,7	43,3	38,7
Très important	35,3	45,7	32,6	42,9	37,9	31,6	39,8
Total	100	100	100	100	100	100	100

Tableau 5.4e

Perception de l'importance des autres éléments principaux lors de la transition
(Présentation, attitude, travail à temps partiel, etc.)
n = 266 (Réponses ouvertes)

	Moyenne	Conseil scolaire 1	2	3	4	5	6
Pas important	8,3 %	50,0 %	6,6 %	22,2 %	8,0 %	4,2 %	14,3 %
Peu important	13,2	25,0	13,1	16,6	19,0	8,5	4,8
Assez important	33,1	0,0	41,0	22,2	34,0	29,6	28,6
Très important	45,5	25,0	39,3	55,6	39,0	57,7	52,4
Total	100	100	100	100	100	100	100

En ce qui a trait aux différences selon les catégories de répondants, les directeurs et les chefs de département se distinguent des adjoints aux chefs de département et des enseignants en accordant plus d'importance aux diplômes dans la recherche d'un emploi; on ne constate pas de différence significative entre les groupes sur les autres éléments, sinon que les enseignants se distinguent beaucoup des directeurs adjoints par l'importance plus grande qu'ils accordent à d'autres influences comme la présentation, l'attitude et le travail à temps partiel.

La perception qu'ont les répondants du pourcentage d'élèves qui travaillent à plein temps ou à temps partiel au cours de l'année scolaire ne varie guère selon la catégorie des membres du personnel scolaire.

Tableau 5.5

Perception du pourcentage d'élèves qui travaillent au cours de l'année scolaire
n = 2137

		Conseil scolaire					
	Moyenne	1	2	3	4	5	6
Moins de 50 %	21,1 %	10,3 %	21,3 %	23,3 %	25,8 %	11,7 %	36,1 %
Environ 50 %	36,8	56,4	35,4	42,2	35,3	37,2	38,1
De 60 à 80 %	34,9	20,5	37,1	31,1	30,6	42,6	22,7
Plus de 80 %	7,2	12,8	6,2	3,3	8,3	8,4	3,1
Total	100	100	100	100	100	100	100

Sauf pour le conseil scolaire situé dans une région industrielle, où la plupart des répondants sont d'avis qu'entre 60 et 80 % de leurs élèves travaillaient au cours de l'année scolaire, le personnel scolaire pense généralement qu'environ 50 %, peut-être davantage, étudient à plein temps tout en travaillant.

Nous avons reçu moins de réponses à la question générale ouverte. Il n'y a pas de différence significative entre les répondants, et le pourcentage de répondants ne varie pas beaucoup selon les conseils scolaires (tableau 5.6).

Tableau 5.6

Observations relatives à la question ouverte sur le processus de transition
n = 2254

		Conseil scolaire					
	Moyenne	1	2	3	4	5	6
Observations	13,4 %	9,8 %	14,0 %	12,0 %	15,6 %	11,5 %	13,9 %

Les réponses à cette question (305 en tout) ont été classées en six catégories : observations touchant les programmes d'éducation coopérative ou axés sur la préparation au marché du travail (119), sur le travail à temps partiel (51), sur le processus de transition (43), sur le système scolaire (34), sur la répartition des élèves selon des niveaux (31) et sur les attitudes des élèves (27).

Ces réponses sont résumées au tableau 5.7 ci-après.

Tableau 5.7

Résumé des observations sur le processus de transition

Éducation coopérative et autres programmes axés sur la préparation au travail, y compris les stages de travail, le programme Liaison, l'apprentissage et les journées d'orientation professionnelle. (Total = 119 réponses)

Nous avons reçu 2 observations négatives seulement, fondées sur l'ingérence de l'école. Les points principaux sont les suivants :

- l'éducation coopérative joue un rôle important
- l'éducation coopérative est une priorité
- nos stages de travail et le programme d'éducation coopérative méritent les plus grands éloges
- plus d'éducation coopérative, moins de travail à temps partiel
- élargir ces programmes à tous les élèves, y compris aux élèves à risque et à ceux qui se préparent à des études universitaires
- pas suffisant d'organiser des journées d'orientation professionnelle
- accorder plus d'importance dans le programme scolaire à la gestion du temps, aux objectifs professionnels, au caractère pertinent du travail, à l'initiation à la vie pratique, aux techniques de présentation et aux aptitudes sociales
- encourager davantage les contacts des entreprises avec l'école, surtout les références
- favoriser davantage l'interaction avec les entreprises.

Travail à temps partiel (Total = 51 réponses)

Trois observations positives seulement, fondées sur les possibilités de complémentarité avec les objectifs professionnels. Les points principaux sont les suivants :

- très courant, même lorsque des études postsecondaires constituent une priorité
- nuit aux activités parascolaires, surtout aux sports
- les devoirs à la maison en souffrent
- contribue à la fatigue des élèves à l'école
- un leurre
- rabaisse l'étude et entre en conflit avec les objectifs scolaires
- la loi devrait restreindre le travail à temps partiel
- si la transition au monde du travail est trop retardée, les élèves finissent par travailler à temps partiel.

Tableau 5.7 (suite)
Résumé des observations sur le processus de transition

Le processus de transition (Total = 43)

* le statut socio-économique influe sur le moment où se fait la transition
* la société est à blâmer lorsque les élèves font mal cette transition, une abrogation de la responsabilité individuelle
* un processus pénible
* on devrait s'en occuper davantage
* un idéal qui devrait partout être fermement appuyé
* faire en sorte que la transition soit la plus douce possible
* la circulaire *Les écoles de l'Ontario* rend cette transition plus difficile
* la transition se fait bien à notre école
* mettre en oeuvre un cours sur la transition
* l'école dure trop longtemps avant la transition
* avoir plus d'ordinateurs faciliterait la transition.

Le système scolaire (Total = 34)

* il faut plus de guides pour les élèves (rôle des enseignants ou des conseillers d'orientation)
* cela aiderait d'avoir des classes moins nombreuses
* il faut des objectifs à long terme et une plus grande concentration
* clarifier les buts de l'éducation
* il faut une pensée plus créatrice, plus critique
* il faut une plus grande autonomie des enseignants
* rapports ambigus entre le programme et le monde du travail
* ce n'est pas le rôle de l'éducation publique
* les enseignants ne connaissent pas le marché du travail.

Répartition selon les niveaux (Total = 31)

* les décrocheurs précoces ne sont pas aidés; les autres ne le sont pas beaucoup
* les élèves ont besoin d'aide au niveau général et au niveau fondamental
* fournir davantage d'orientation aux élèves qui s'orientent en formation professionnelle
* la plupart feront des études postsecondaires, la transition n'est donc pas un problème
* la transition au collège s'améliore
* l'aide pour la transition au niveau postsecondaire est bonne
* éliminer les niveaux.

Attitudes des élèves (Total = 27)

* enseigner les attitudes positives
* les élèves s'éclipsent et n'ont pas recours aux services de l'école lorsqu'ils ont besoin d'aide
* le milieu du travail crée un choc car il est moins complaisant que l'école
* les élèves ont besoin d'une aide initiale, tout comme les employeurs
* la plupart des élèves se rendent compte de l'importance de l'école
* si les élèves sont des réfugiés qui ont de la difficulté à parler anglais, le processus est plus difficile
* le programme devrait davantage être axé sur les élèves.

Si l'on regroupe les réponses concernant les programmes d'éducation coopérative et de préparation au travail et le processus de transition, elles représentent plus de la moitié du total des réponses (162 sur 305). De façon générale, les répondants considèrent de façon très positive l'efficacité des programmes d'éducation coopérative pour faciliter la transition au monde du travail et pensent que ces programmes méritent un plus grand engagement. Mais le travail à temps partiel est généralement perçu comme ayant une influence négative en raison des effets qu'il a sur le rendement scolaire, tant au plan des résultats que de la concentration, et parce qu'il permet moins aux élèves de participer aux activités parascolaires. Les répondants considèrent qu'il faut accorder une attention individuelle plus grande aux élèves et clarifier les buts et les objectifs de l'école secondaire. En outre, s'il est vrai que dans certaines écoles les élèves passeront directement à un établissement d'enseignement postsecondaire, les répondants sont généralement d'accord pour dire que les décrocheurs précoces et les élèves de niveau général ou de niveau fondamental ont davantage besoin d'aide dans leur transition.

Enfin, nous avons analysé les réponses de trois des cinq écoles visitées, représentant chacune un degré d'urbanisation plus poussé (tableau 5.8).

Tableau 5.8

Analyse comparative de trois écoles touchant les perceptions relatives à la transition

	École rurale (conseil 1A)	École semi-industrielle (conseil 2B)	École suburbaine (conseil 5B)
Engagement du conseil			
Une certaine priorité	35,1 %	58,8 %	31,0 %
Engagement de l'école			
Une certaine priorité	66,7	58,8	64,0
Importance des diplômes			
Assez important	41,7	28,6	31,9
Importance des aptitudes associées au travail			
Assez important	45,7	40,0	31,3
Importance des références			
Assez important	50,0	26,7	38,3
Importance des contacts personnels			
Assez important	42,9	33,3	18,8
Importance des autres aspects			
Assez important	-	-	25,0
Pourcentage des élèves qui travaillent à temps partiel			
60-80 %	20,5	33,3	64,6
Environ 50 %	56,4	46,7	20,8

À l'école de formation professionnelle, relevant du conseil scolaire situé dans la région la plus industrialisée, on constate exactement le même degré d'engagement de la part de l'école que du conseil scolaire pour aider les élèves en matière de transition. Dans le conseil scolaire rural et le conseil scolaire suburbain, on constate un plus grand engagement à l'échelon de l'école qu'à celui du conseil scolaire. Quant aux aspects de l'éducation dans ses rapports avec le monde du travail, les diplômes sont considérés comme étant moins importants que les compétences professionnelles, les références ou les contacts personnels -- sauf dans l'école suburbaine. Dans cette école, on accorde le rang le plus faible aux contacts personnels; c'est également cette école qui a été la seule à nous présenter des observations sur d'autres aspects importants comme la présentation, les attitudes et le travail à temps partiel. Les différences dans les perceptions s'expliquent peut-être par le pourcentage plus élevé d'élèves travaillant à temps partiel, que nous avons également constaté dans ce conseil scolaire. Dans les deux autres écoles, on pense généralement qu'environ 50 % des élèves travaillent à temps partiel.

Visites sur le terrain

Au cours de nos visites sur le terrain dans cinq écoles (pour cet aspect de l'étude, nous avons écarté les deux autres écoles, où la majorité des élèves s'inscrivaient ensuite à des études postsecondaires), nous avons interviewé des membres du personnel scolaire, notamment des administrateurs, des conseillers d'orientation, des enseignants, des secrétaires préposées aux présences et des élèves. Nous avons aussi conversé avec des parents, des conducteurs d'autobus, d'autres élèves ou des anciens élèves, des préposés à la cafétéria, des parents et des visiteurs. Notre but était de déterminer s'il y avait des variances locales influant sur le processus de transition. Les élèves ont une «culture» distincte de celle de l'école, et ces deux cultures influent sur leur perception de la transition. Nous présentons ci-après un profil général de ces écoles, qui comporte une description du milieu de l'école et de ce qui semble se produire lorsque les élèves quittent l'école, et un portrait global des personnes qui illustrent une caractéristique de cette école (nous utilisons des codes aux fins de confidentialité). L'école 1A est la seule qui se trouve dans un district presque entièrement rural. Les écoles 2A et 2B sont des écoles de formation professionnelle (l'une pour les garçons, l'autre pour les filles), dans un milieu industriel. Les écoles 5A et 5B sont des écoles secondaires polyvalentes suburbaines, dans un milieu de plus en plus multiculturel.

À l'école 1A, la vie est très animée. Si les élèves ne sont peut-être pas emballés par le programme, il y a un bourdonnement d'activités à la cafétéria, dans les couloirs et dans le gymnase sur l'heure du midi, mais l'école se vide immédiatement après les heures de classe, les élèves étant presque tous transportés par autobus de localités éloignées. Dans leur vie sociale, il semble que les élèves consomment de l'alcool (interdit lors des danses à l'école, l'alcool est une priorité les fins de semaine), qu'ils s'intéressent à la chasse (l'automne, lors de la saison de chasse, il y a beaucoup de compromis entre les enseignants et les élèves touchant la présence aux cours et les devoirs) et qu'ils découvrent leur sexualité. Bien des élèves travaillent à temps partiel parce qu'ils s'ennuient le samedi (ou le vendredi soir) s'ils ne travaillent pas, et l'argent qu'ils gagnent leur sert pour leurs menues dépenses. Les emplois sont moins nombreux au cours de la semaine. L'école offre un programme d'éducation coopérative, destiné principalement aux élèves des techniques commerciales et à l'enfance en difficulté; le programme L'Avenir du collège local, modeste, est aussi en voie d'implantation.

Au cours de l'année scolaire 1987, 18 élèves ont quitté l'école et 16 ont obtenu leur DESSO. Nous avons cherché à communiquer avec eux par téléphone. Dans le

premier groupe (9 garçons et 9 filles), nous n'avons obtenu aucune réponse de 8 élèves, deux n'avaient plus le téléphone, un travaillait dans un magasin d'alimentation; 7 parents nous ont dit que deux autres avaient déménagé dans une région plus urbaine, que trois avaient un petit travail dans le secteur des services, que deux étaient en chômage -- l'un d'eux, handicapé, nous a rencontrés à l'école lors de notre visite. Par contre, dans le groupe des 16 diplômés (11 garçons et 5 filles), 14 étaient inscrits dans un établissement d'enseignement postsecondaire en Ontario, un travaillait dans la construction, et le sort du dernier est demeuré inconnu.

En plus de ces deux groupes d'anciens élèves, dont la vie présente des différences considérables moins d'un an après leur départ de la même école, 103 autres élèves (56 garçons et 47 filles) avaient obtenu leur DESO. Dans ce groupe, 33 étaient retournés à l'école et s'y trouvaient toujours en 13e année ou dans un programme d'éducation coopérative, trois autres avaient fait l'objet d'un transfert, et deux avaient repris leurs études après les avoir abandonnées. Parmi les 65 élèves restants, 28 faisaient des études dans un collège, 17 avaient un emploi, un était inscrit au programme L'Avenir, et le sort des 19 autres n'était pas connu, mais certains avaient demandé leur admission dans un collège. Dans ce dernier groupe de 19 élèves, trois parents nous ont dit qu'un garçon espérait s'inscrire à l'automne dans un collège pour devenir agent de conservation de la faune, mais selon d'autres sources, il aurait eu récemment des ennuis avec la justice; une fille était commis aux ventes et «se débrouillait bien», mais sa mère nous indiqua que l'acquisition à l'école de certaines techniques comme le fonctionnement des caisses enregistreuses informatisées lui aurait été très utile. Une autre mère nous dit que son fils, Nick, «était encore couché» (il était 11h30); il se cherchait du travail, mais en vain. Un autre de ses fils avait trouvé du travail comme aide-menuisier par le biais du programme L'Avenir, mais il n'y avait pas beaucoup de travail dans les petites localités éloignées. À son avis, les jeunes préfèrent ne pas quitter leur village parce que les salaires en ville sont trop bas pour leur permettre de subvenir à leurs besoins.

Il semble donc que les élèves qui restent dans leur milieu, qu'ils soient diplômés ou non, trouvent principalement un emploi aux échelons inférieurs du secteur des services. L'éducation coopérative et les programmes L'Avenir des collèges assurent des liens avec les entreprises, mais on ne fait pas grand-chose pour tirer profit de l'atout économique principal de la région : les loisirs et le tourisme. Comme les services d'orientation sont assurés par trois enseignants à temps partiel chargés de l'organisation de l'horaire, il semble probable qu'un grand nombre d'élèves ne sont pas suffisamment incités à se fixer des objectifs professionnels appropriés et finissent par devenir une «génération perdue», dénichant des emplois aux échelons inférieurs, quand ils en trouvent.

Les écoles de formation professionnelle des garçons et des filles, les écoles 2A et 2B, sont extrêmement propres et tranquilles, situées en bordure de rues bien entretenues où l'on retrouve des maisons en briques qui se ressemblent. Les deux écoles n'utilisent pas beaucoup les aires prévues pour les loisirs ou les activités physiques à l'extérieur, mais ont toutes deux délimité des aires spéciales pour les fumeurs. À l'école des filles, on trouve des affiches bilingues sur les portes, des plantes en pots et trois salles magnifiques pour les nourrissons, les tout petits et les enfants d'âge préscolaire. À l'école des garçons, le plancher et les murs extérieurs sont ornés d'une mosaïque représentant l'arbre de la connaissance, la lampe du savoir et les emblèmes de divers métiers comme le fil à plomb, l'équerre et des roues d'engrenage. Dans les deux écoles, le programme revêt moins d'importance que les rapports sociaux. Les élèves sont encouragés à faire de leur mieux au plan scolaire, mais les valeurs «réelles» sont la ponctualité, l'apparence et la tenue, considérées comme des qualités qui aideront ces élèves à réussir «dans le monde». Dans ces deux écoles, les élèves sont habillés avec goût, mieux que beaucoup d'élèves répartis

ailleurs selon des niveaux -- les deux écoles ont adopté un code sur la tenue vestimentaire. Les élèves n'ayant pas choisi leur école, mais y ayant été dirigés, ils se sentent stigmatisés. Certains nous ont fait part d'opinions très franches : nous avons entendu un «non» unanime de la part des joueurs de football (membres de l'équipe d'une école polyvalente avoisinante) lorsque nous leur avons demandé s'ils choisiraient d'eux-mêmes de venir à cette école -- ils reconnaissaient que s'ils avaient un emploi, c'était à cause de la réputation de l'école auprès des employeurs, mais ils déploraient l'absence de filles à l'école et le manque de spectateurs lors de leurs matchs; ils nous ont même spontanément indiqué l'épithète péjorative dont ils se servaient pour désigner l'école (une variante du nom de l'école).

Par contre, pour un grand nombre de filles, l'école leur procurait l'encadrement le plus stable dans leur vie; environ 25 % recevaient des prestations d'aide sociale. Comme le semestre était commencé depuis six semaines, quatre avaient quitté l'école pour profiter de possibilités d'emploi (généralement à temps partiel), et cinq autres avaient de nouvelles «responsabilités familiales» (soin d'un nouveau bébé) -- comme l'ordinateur ne prévoit pas de catégorie pour ces cas, ces filles (ces femmes?) figurent sous la rubrique «Emploi». Nous avons interviewé une diplômée, la meilleure athlète l'année précédente. Séduisante, la parole facile, elle ne savait pas trop ce qui l'attendait et était revenue à l'école pour suivre les cours d'éducation physique. On l'avait dirigée à cette école parce qu'elle avait des difficultés en lecture et en écriture, et aussi «parce qu'elle était paresseuse». Elle arrivait d'un voyage au Vénézuela avec ses parents. Elle travaillait dans un magasin d'articles de sport, dans le cadre d'un placement au titre de l'éducation coopérative, mais elle désirait devenir professeur d'éducation physique, tout en sachant qu'elle n'avait pas le niveau d'instruction suffisant. Elle portait la veste aux couleurs de l'école qu'elle avait reçue en obtenant son diplôme. C'est l'une des diplômées remarquables de l'école, mais son avenir est moins certain que celui d'une autre ancienne élève qui avait reçu son certificat de formation et travaillait dans un atelier protégé.

Les deux écoles ont des programmes modestes d'éducation coopérative auxquels une vingtaine d'élèves sont inscrits dans chaque école, et des stages de travail d'une dizaine de jours. Un faible pourcentage d'élèves travaillent à temps partiel après les heures de classe ou les fins de semaine, les garçons davantage que les filles. Chez les garçons, l'argent qu'ils en retirent leur sert principalement «à garder un style de vie»; chez les filles, il sert davantage à répondre à leurs besoins essentiels. Dans les deux écoles, l'administration assure la plus grande partie de l'orientation, qui est souvent associée à la discipline de l'école. L'école des garçons aura l'an prochain un conseiller d'orientation à plein temps; à l'école des filles, il y a une infirmière à temps partiel et l'enseignant du programme d'éducation coopérative assure une période d'orientation.

À l'école des garçons, chez les diplômés de l'année précédente (37 ont obtenu leur DESO, 22 leur certificat d'études), deux étudiaient dans un collège, trois étaient en apprentissage, six étudiaient maintenant dans une école polyvalente, un avait quitté la province, un était dans les forces armées et un était inscrit au programme L'Avenir; les autres occupaient divers emplois dans des petites entreprises : briquetage, menuiserie, imprimerie, vente en gros ou au détail; seul le sort de sept diplômés n'était pas connu. S'il y a des différences entre les niveaux d'entrée sur le marché du travail pour ces deux groupes, elles ne sont pas immédiatement apparentes, sauf pour les garçons ayant obtenu un certificat d'études : tous se sont trouvé du travail. Les finissants semblaient confiants de pouvoir se trouver un emploi grâce aux contacts de leur famille ou de leurs amis; plusieurs comptaient travailler avec leur père. À l'école des filles, parmi les 36 diplômées (dont deux avaient obtenu un certificat d'études), cinq étaient des adultes qui étaient retournées à l'école pour obtenir leur diplôme d'études secondaires, six étaient retournées à l'école pour «se recycler», une suivait des cours par

correspondance à la maison, deux travaillaient à plein temps et deux à temps partiel, deux travaillaient dans un atelier protégé, une touchait une rente d'invalidité, une était partie de chez elle en raison d'une situation difficile à la maison, et le sort des 16 autres était inconnu. Il y a plus de filles que de garçons qui commencent par un travail à temps partiel, et il semble aussi que plus de filles obtiennent des postes appropriés à leurs compétences, par exemple dans les services de restauration, les garderies et les techniques commerciales -- les filles ont davantage de matériel moderne dans leur école, par exemple des caisses enregistreuses standard, que les garçons dont les ateliers comprennent du matériel beaucoup plus coûteux, déjà dépassé ou en désuétude.

Le problème qui se pose pour les élèves des écoles de formation professionnelle, c'est qu'ils sont marqués d'un «stigmate», et personne ne semble savoir si cette formule de séparation a pour effet de l'atténuer ou de le renforcer. D'une part, les écoles de formation professionnelle procurent un cadre net et sûr dont les filles, en particulier, ont besoin et qui profite également aux garçons. D'autre part, elles les séparent arbitrairement de ce qu'ils ont connu et de ce qui les attend. Pour les éducateurs, il est difficile d'assurer à ces élèves la protection et l'intégration nécessaires. Comme ces écoles visent la formation professionnelle, il est peut-être étonnant qu'une attention plus grande soit accordée à ce stigmate qu'à la nécessité de faciliter la transition au monde du travail.

Un peu plus près de la région métropolitaine que l'une ou l'autre de ces trois écoles, on trouve deux écoles polyvalentes suburbaines qui reflètent les récents changements au plan de l'immigration et l'opulence de la région Sud-Ouest de l'Ontario. Cette région industrielle et industrieuse est un refuge pour les gens qui recherchent une mobilité ascensionnelle. S'il n'y a pas grand étalage de fortune, l'argent est omniprésent -- c'est aux jeunes de cette région que la société de consommation adresse ses messages de séduction, ce sont ces jeunes qui n'ont guère d'autres modèles d'inspiration dans leur vie. La contestation est rare. Dans les deux écoles, les élèves représentent les marges extrêmes de la classe «moyenne». À l'école 5A, le jean griffé, le chandail ample et la coupe de cheveux à la mode sans être du dernier cri ont les préférences des jeunes, l'élite arborant les couleurs de l'école sur un cardigan blanc. À l'école 5B, les choses sont moins évidentes. On porte des vêtements plus ajustés, et le noir remporte la faveur. Les casquettes et les vestes sont davantage colorées, mais sont interdites à l'école. Dans les deux écoles, la journée commence par le chant du O Canada, et un globe terrestre dans le hall d'entrée témoigne des origines multiculturelles des élèves. À l'école 5A, le groupe minoritaire le plus visible est composé d'élèves «fortunés» d'origine indienne (Inde); à l'école 5B, il est composé d'élèves noirs originaires des Antilles. Les élèves d'origine asiatique se retrouvent généralement à la bibliothèque. À l'école 5A, l'élection des représentants au conseil des élèves intéressait toute l'école; à l'école 5B, les élèves répétaient une comédie musicale.

Chacune des deux écoles a mis sur pied un modeste programme d'éducation coopérative, qui comptera 50 inscriptions au trimestre suivant. À l'école 5A, les placements sont assez diversifiés (hôpital, laboratoire de biologie, station de radio, vente au détail), mais certains parents ont refusé que leur enfant s'inscrive au programme car ils souhaitent vivement qu'il fasse des études postsecondaires. À l'école 5B, le taux d'encadrement (nombre d'élèves par enseignant) est plus faible et permet de fournir le soutien social nécessaire. Les placements offrent des possibilités diverses (vente, mode, comptabilité), et les élèves trouvent parfois eux-mêmes un travail.

Dans les deux écoles, les services d'orientation sont les plus élaborés de toutes les écoles ontariennes, mais les demandes auxquelles doivent répondre les conseillers

sont très différentes. À l'école 5A, en plus du programme informatique Choix, on dispose d'une documentation abondante à la bibliothèque sur les options offertes dans les collèges et les universités. Il existe également des groupes de soutien pour les élèves éprouvés par un deuil ou un divorce. L'école remplit un formulaire pour les élèves qui abandonnent leurs études au cours de l'année scolaire, qui renseigne sur les ouvrages retournés, les projets d'avenir, la nature des contacts avec les parents et les crédits obtenus. À l'école 5B, les conseillers sont davantage sollicités pour offrir un soutien individuel aux élèves désireux de voir plus clair dans leur vie parce que leurs parents les ont chassés de la maison ou qu'ils ont des conflits avec un enseignant ou une enseignante. Les deux écoles fournissent des modèles de rôles, mais les conseillers de l'école 5A servent davantage de personnes ressources, et ceux de l'école 5B orientent davantage les élèves au plan personnel.

Alice, qui aura bientôt 16 ans, est née d'un parent de race noire et d'un autre de race blanche. Elle ne sait pas si elle doit retourner à l'école à l'automne pour suivre des cours d'éducation coopérative, qui pourraient l'aider à atteindre son objectif : devenir opératrice de saisie de données. Elle entend se chercher un emploi cet été dans une entreprise qui pourrait lui permettre de profiter de cette formule de soutien dans ses études. Si elle parvient à obtenir ce poste sans retourner à l'école, elle entend travailler à plein temps et suivre des cours par correspondance pour obtenir les trois crédits qui lui manquent. Au cours de l'année scolaire, elle a suivi une gamme variée de matières, notamment les mathématiques de 10e année, deux cours d'anglais (elle craint un échec dans un), des cours de dactylographie, de droit et d'études familiales. Elle fréquente un garçon, mais comme elle ne s'entendait pas bien avec sa soeur mariée, elle habite temporairement chez une amie. Sa mère est en Floride, son père en Jamaïque. Cet automne, elle prévoit partager avec deux autres filles un appartement loué 900 $ par mois. Comme elle gagne actuellement 400 $ en travaillant à temps partiel comme caissière dans un magasin d'alimentation, elle pense pouvoir joindre les deux bouts, en faisant très attention. Alice est séduisante et se lie facilement avec les gens. Pour l'instant, elle n'a pas suffisamment de temps pour venir à l'école tous les jours, mais elle s'arrange pour ne pas manquer les cours qui sont importants. Elle n'arrive pas à voir pourquoi certains cours sont obligatoires, comme les sciences («Ça ne me servira jamais») et la géographie («Ça m'est égal d'où les gens viennent»), car ils n'ont presque aucun rapport avec ses objectifs personnels, même si elle admet que ces connaissances peuvent avoir un intérêt général. L'attitude, c'est la chose la plus importante au travail -- sans oublier le fait d'accepter «de commencer au bas de l'échelle et de vouloir apprendre sans avoir des attentes excessives». Les rapports qu'elle a établis avec le conseiller d'orientation l'aident à rester à l'école; ses rapports avec un professeur d'anglais l'inciteraient à lâcher l'école. Le jour où nous lui avons parlé, un mardi, elle devait faire quatre retenues qui lui avaient été imposées pour ses retards -- son record précédent avait été de trois retenues. «Je suis sûre que je vais terminer mes études, nous a-t-elle déclaré, après tout le chemin que j'ai parcouru.» Mais il y a des forces sociales importantes qui la poussent en dehors de l'école.

Dans les deux écoles, le travail à temps partiel occupe une place importante dans la vie des élèves : à l'école 5A, on estime que le nombre d'élèves qui travaillent se situe entre 70 et 75 %, et il serait de 90 % à l'école 5B. Ces élèves travaillent entre 17 et 30 heures par semaine. On estime que leur revenu disponible hebdomadaire se situe entre 75 $ et 100 $; cette estimation nous a constamment été fournie par les élèves, les administrateurs, les enseignants et les conseillers d'orientation. Pour la plupart des élèves de l'école 5A, l'argent gagné sert généralement aux fins suivantes : vêtements, voiture, musique, cassettes vidéo, autres loisirs. À l'école 5B, il semble que l'argent gagné par les élèves sert davantage à subvenir à leurs besoins. Les enseignants nous ont dit qu'un grand nombre d'élèves, indépendamment de leur statut social ou des raisons qu'ils ont de travailler, ont de la difficulté à faire les travaux

scolaires requis et que très peu de devoirs à la maison leur sont imposés, surtout au niveau général; les élèves sont également trop fatigués pour participer pleinement au travail en classe. Il va sans dire que les activités parascolaires en souffrent.

Malgré tout, des 100 diplômés de 13e année de l'école 5A en 1987, 25 étaient des boursiers de l'Ontario, et tous ont poursuivi directement des études postsecondaires, à l'exception d'un seul. De façon étonnante, l'école 5B, qui a un taux d'abandons scolaires plus élevé et dont les élèves viennent de milieux socio-économiques inférieurs, comptait 160 diplômés de 13e année, dont 33 boursiers de l'Ontario. De l'avis du directeur, environ 50 % des élèves ont poursuivi des études postsecondaires, mais peu d'entre eux obtiendraient leur diplôme. L'école 5A comptait 187 diplômés de 12e année, dont 79 avaient obtenu un DESSO; près de la moitié d'entre eux étaient revenus pour faire leur 13e année ou améliorer leurs notes en vue de s'inscrire dans un collège ou une université. L'école 5B comptait 116 diplômés de 12e année, dont 16 avaient obtenu un DESSO; certains d'entre eux étaient revenus pour une autre demi-année. Dans les deux écoles, un nombre croissant d'élèves reviennent pour un autre semestre, portant ainsi à quatre ans et demi la durée de leurs études secondaires. Ils se cherchent ensuite un travail en février de leur dernière année, en prévoyant peut-être s'inscrire à l'automne dans un établissement d'enseignement postsecondaire.

Dans les deux écoles, l'importance accordée aux études postsecondaires est très grande et les élèves sont encouragés à obtenir leur diplôme d'études secondaires. Les programmes d'éducation coopérative ne touchent qu'une minorité d'élèves, et le travail à temps partiel ne laisse pas beaucoup de temps aux élèves. L'école accorde un soutien à ceux qui ne prévoient pas faire des études collégiales ou universitaires, mais ce soutien est beaucoup plus limité que celui qui est accordé aux élèves qui prévoient aller au collège ou à l'université; ces derniers trouvent de plus en plus qu'il leur manque la formation scolaire suffisante pour s'inscrire à l'université ou au collège de leur choix, dont les normes sont de plus en plus rigoureuses.

En résumé, si l'on constate des différences considérables au plan de la culture de l'école entre ces cinq écoles, elles ont toutes en commun quelques caractéristiques en ce qui a trait à la transition au monde du travail. De façon générale, elles savent toutes ce que sont devenus leurs diplômés, mais ont des dossiers plus complets sur ceux qui poursuivent des études postsecondaires. Quant aux élèves qui quittent l'école au cours de l'année scolaire, aucun suivi n'est assuré. Les programmes d'éducation coopérative et, dans une moindre mesure, les stages de travail aident une minorité d'élèves. Le travail à temps partiel occupe une partie importante du temps d'un grand nombre d'élèves, ce qui influe sur leur engagement à l'endroit de leurs études, parfois de façon positive, mais plus souvent de façon négative. Il semble que les élèves comprennent bien l'importance d'avoir un diplôme; ils sont peut-être moins convaincus de l'importance de l'apprentissage.

Résultats

Les résultats des trois bases de données fournissent des reponses aux questions de notre étude, chacune d'une importance variable.

1) *Quels thèmes associés à la transition se dégagent d'une revue de la documentation spécialisée?*

Ces thèmes sont résumés au tableau 5.1 (et présentés de façon détaillée, avec les références précises, à l'annexe D du texte anglais). En fonction du processus de transition en trois étapes (fondées sur l'école, la période intérimaire et l'entrée sur le marché du travail), on peut regrouper ces thèmes en trois catégories : les facteurs

personnels, les facteurs d'ordre social et les rapports entre l'éducation et le travail. La persistance de thèmes importants devient alors manifeste.

L'élève qui aborde le processus de transition au cours des dernières années de ses études est aussi en voie de devenir un adulte. Si les autres du même âge connaissent également ces transformations, il se trouve pour sa part à une époque où il doit prendre des décisions personnelles touchant son avenir, mais il y a des facteurs importants qui influent sur ces décisions, notamment son sexe, son origine raciale et d'autres caractéristiques personnelles. La présence de sa famille et de ses amis lui procure un soutien qui peut favoriser son choix d'une carrière, mais leur absence peut rendre plus chaotique cette transition. Le personnel scolaire, le rendement scolaire et les résultats obtenus jouent un rôle critique, car ces évaluations influent sur la perception de soi, des employeurs et du milieu. Le processus de transition est facilité lorsqu'il y a des liens étroits entre l'école et le milieu du travail. En Amérique du Nord, les programmes de travail à temps partiel et de stages de travail comme l'éducation coopérative sont des éléments très importants du processus de transition pour les élèves qui quittent l'école secondaire, qu'ils aient ou non un diplôme. Le chômage structurel et la disponibilité des emplois posent moins de problèmes dans l'Ontario industrialisée que dans d'autres régions du Canada, la plupart de la Grande Bretagne, l'Irlande, l'Australie et la Nouvelle-Zélande. Mais on assiste à une baisse du niveau d'emploi correspondant à celui auquel la plupart des jeunes entrent sur le marché du travail à plein temps, ce qui soulève la question de la pertinence de l'investissement économique en éducation. Les employeurs soulignent l'importance de la bonne présentation et des aptitudes à la communication, mais font une sélection des candidats en fonction du diplôme. Une plus grande attention apportée par l'école aux divers aspects du monde du travail faciliterait le processus de transition, au plan individuel et personnel; il pourrait aussi être utile d'intervenir sur les facteurs sociaux et d'aider les jeunes à trouver un emploi sur un marché du travail en évolution rapide. Très peu ont réfléchi aux façons de conjuguer les compétences des éducateurs et des employeurs pour faire en sorte de maximiser les possibilités de carrière des jeunes (et des employés actuels).

2) *Quelles sont les perceptions du personnel de l'école touchant les divers aspects de la transition?*

Le personnel scolaire porte son attention, comme on pouvait s'y attendre, sur les programmes qui semblent assurer la liaison entre l'école et le monde du travail (pour de plus amples détails, voir les tableaux 5.2 à 5.8). Il considère que les écoles font davantage que les conseils scolaires en ce qui a trait à leur engagement en matière de transition, mais la différence n'est pas importante. La moyenne concernant l'engagement du conseil scolaire est de 58,4 %, et de 60,8 % pour l'engagement de l'école; mais la moyenne pour la rubrique «Peu d'intérêt» est de 26,3 % à l'échelon du conseil scolaire, et de 19,1 % à l'échelon de l'école. Les répondants accordent plus d'importance aux références (47,1 %), aux contacts personnels (39,9 %) et aux aptitudes professionnelles (41,3 %) qu'aux diplômes (37,5 %) dans les éléments qui entrent en ligne de compte lorsque les élèves se cherchent un emploi. Le travail à temps partiel est considéré comme étant très important, le personnel estimant qu'entre 50 % et 80 % des élèves travaillent au cours de l'année scolaire, mais ces estimations varient considérablement entre les conseils scolaires et les écoles. Dans leurs observations, les répondants disent beaucoup de bien de l'éducation coopérative et des autres programmes professionnels qui facilitent le processus de transition, tout en reconnaissant qu'on pourrait faire davantage, surtout pour les élèves moins performants. Ils ont également souligné la nécessité d'établir des rapports plus personnels entre les élèves et le personnel, de clarifier les buts de l'école secondaire et de favoriser une attitude plus réaliste et positive chez les élèves.

3) *Que révèlent les observations sur le terrain en ce qui a trait à la transition?*

Indépendamment des points communs, l'individualité d'une école, fondée sur la collectivité dans laquelle elle est située et les gens qui la dirigent ou qui la fréquentent, se trouve renforcée par des visites sur le terrain. L'école rurale se distingue des autres en ce que la majorité des élèves y sont transportés par autobus en provenance de régions plus éloignées; la journée scolaire s'en trouve donc réduite et tout le monde se connaît bien. Les écoles de formation professionnelle se distinguent des autres par la propreté, la discipline et la ségrégation selon le sexe. Les écoles polyvalentes situées près de la région métropolitaine de Toronto reflètent les courants récents d'immigration multiculturelle et la prospérité économique locale.

Trois écoles (une école rurale, une école de formation professionnelle en milieu industriel, une école polyvalente suburbaine) fournissent une gamme intéressante de variations par rapport aux moyennes établies selon les conseils scolaires et les écoles pour les données du questionnaire. La moyenne générale pour l'engagement du conseil scolaire est de 58,4 %, et de 60,8 % pour l'engagement de l'école. L'école de formation professionnelle reflète un engagement identique en matière de transition tant pour l'école que le conseil scolaire (58,8 %), et les écoles rurales et suburbaines dépassent la moyenne générale pour l'engagement de l'école (plus de 60 %), mais sont en-deçà de la moyenne générale pour l'engagement du conseil scolaire (environ 30 %). (Les pourcentages précis sont indiqués aux tableaux 5.2, 5.3 et 5.8.) À l'école rurale, le personnel accorde une plus grande importance que la moyenne aux diplômes, aux références et aux contacts personnels au chapitre des liens entre l'école et le monde du travail; mais le personnel des écoles de formation professionnelle et des écoles suburbaines accorde moins d'importance que la moyenne aux diplômes, aux aptitudes professionnelles, aux références et aux contacts personnels (les pourcentages précis sont indiqués aux tableaux 5.4a, b, c, d, e et 5.8). En ce qui a trait au travail à temps partiel, le pourcentage estimatif des élèves de l'école suburbaine qui travaillent à temps partiel est beaucoup plus élevé que la moyenne, et aussi beaucoup plus élevé que celui des écoles rurales et de formation professionnelle (les pourcentages précis sont indiqués aux tableaux 5.5 et 5.8).

Il semblerait donc que l'école joue un rôle beaucoup plus grand dans la vie des élèves dans les régions plus éloignées, mais qu'ils ont moins de possibilités d'emploi, de travail à temps partiel et de formation postsecondaire, à moins de quitter leur région. Plus on se rapproche de la région métropolitaine de Toronto, plus le travail à temps partiel devient un élément important dans la vie des élèves, et moins les contacts personnels ont de l'importance en ce qui a trait aux rapports entre l'école et le monde du travail. L'influence des diplômes, des aptitudes professionnelles et des références de l'école y est également moins grande. Il semble aussi, d'après nos discussions avec des élèves, qu'un plus grand nombre de ces jeunes sont autonomes et prennent des décisions par eux-mêmes.

4) *Que nous révèlent les trois bases de données touchant le processus de transition?*

La notion de processus de transition en trois étapes, associé à des facteurs individuels et personnels persistants, à des facteurs sociaux et aux interrelations entre l'école et le monde du travail, fournit un cadre théorique pour approfondir l'information des bases de données élaborées à partir des réponses du personnel scolaire et des visites sur le terrain.

D'après les réponses au questionnaire, le personnel scolaire reconnaît que les élèves qui présentent des risques d'abandonner leurs études ont besoin d'une aide plus grande et que le processus de transition est une période difficile pour un grand

nombre. Les facteurs sociaux, par exemple le travail à temps partiel et le contexte familial de soutien, sont également considérés comme jouant un rôle dans la réduction du décalage entre l'école et le monde du travail. Les programmes comme ceux de l'éducation coopérative sont considérés comme efficaces, mais ils ne touchent qu'une partie restreinte d'élèves, même si l'Ontario a tracé la voie dans ce domaine. Le personnel scolaire accorde relativement plus d'importance aux contacts personnels et aux références, et moins aux diplômes que ne le laisse entendre la documentation spécialisée.

Nos visites sur le terrain révèlent que si toutes les écoles ont des qualités distinctes, chacune reflète à sa façon la collectivité dans laquelle elle est située. Nos échanges avec les élèves, les décrocheurs et les diplômés confirment toute l'importance de l'estime de soi et jusqu'à quel point ces élèves considèrent qu'ils prennent des décisions autonomes. Le sexe et les caractéristiques personnelles jouent un rôle aussi important que celui qu'indique la documentation spécialisée, mais les élèves peuvent ne pas en être conscients. Ceux qui ont connu une transition relativement heureuse considèrent de façon positive leur expérience de l'école, mais un grand nombre se rattachent au cadre familier et rassurant de l'école. La famille et les amis assurent des contacts importants en ce qui a trait aux possibilités d'emploi, surtout pour les élèves des écoles rurales et de formation professionnelle. Les programmes d'éducation coopérative aident une minorité d'élèves, mais ces programmes sont très modestes par rapport à l'effectif de l'école; il y a beaucoup plus d'élèves qui s'initient aux réalités du marché du travail par le biais d'un travail à temps partiel. On trouve beaucoup plus de possibilités d'emploi dans les régions urbaines, mais cela peut nuire au rendement scolaire et il s'agit généralement d'emplois aux échelons inférieurs dans les services.

Les anciens élèves qui habitent un milieu rural, les jeunes mamans et certains diplômés mettent en doute l'importance d'avoir un diplôme pour trouver un emploi au niveau d'entrée sur le marché du travail; ils considèrent que les compétences pratiques comme la connaissance du fonctionnement d'une caisse enregistreuse informatisée, une bonne présentation et des aptitudes à la communication ont probablement plus d'importance immédiate. Quant aux élèves qui poursuivent des études postsecondaires, ils doivent rivaliser davantage pour obtenir les notes nécessaires à l'entrée dans ces programmes, et leurs décisions touchant leur orientation professionnelle sont prises sans une bonne connaissance du marché du travail. Grâce aux innovations récentes comme l'éducation coopérative, les programmes Liaison et les autres programmes axés sur le travail, l'Ontario est peut-être cependant en meilleure posture que la plupart des autres régions de langue anglaise dans le monde.

Résumé et conclusions

L'analyse des résultats des trois ensembles de base de données nous permet de mieux comprendre le processus de transition que connaissent tous les jeunes à leur sortie de l'école. Ce processus comporte trois étapes : les facteurs associés à l'école, une période intérimaire et la situation trouvée sur le marché du travail. Ce processus doit aussi être défini comme une étape que franchissent les adolescents en devenant adultes et comme un passage entre deux systèmes hiérarchiques, l'école et le monde du travail. La fin des études constitue généralement une phase de rupture, mais les changements sur le marché du travail ont aggravé les problèmes que bon nombre de jeunes connaissent lorsqu'ils quittent l'école pour le travail, même si la région Sud de l'Ontario profite actuellement d'un climat économique favorable.

Notre revue de la documentation spécialisée, fondée sur 60 auteurs, dont 20 du Canada, 20 des États-Unis et 20 des autres régions de langue anglaise, nous a permis de dégager 19 thèmes, dont six en rapport avec les caractéristiques individuelles et personnelles, cinq associés au contexte social, et 8 fondés sur les rapports entre l'école et le monde du travail. Ces thèmes se retrouvent aux trois étapes de la période de transition. Les thèmes les plus importants semblent être les suivants : l'influence du sexe et des caractéristiques personnelles, l'influence du travail à temps partiel sur les élèves, le succès de l'éducation coopérative et des autres programmes associant l'école et le travail pour certains élèves, l'influence de la famille et des amis au moment de quitter l'école, les incidences des évaluations scolaires sur la vie des élèves et la nécessité de communications plus étroites entre les éducateurs et les employeurs touchant les diplômes, les aptitudes professionnelles et le rendement.

Notre analyse des réponses aux 2 250 questionnaires remplis par le personnel de six conseils scolaires ontariens révèle que les répondants considèrent généralement que l'école est davantage engagée au plan de la transition que le conseil scolaire. Les répondants accordent plus d'importance aux références et aux contacts personnels qu'aux diplômes en ce qui a trait aux liens entre l'école et le travail. Ils s'inquiètent de l'influence du travail à temps partiel sur le rendement des élèves à l'école, l'obtention de leur diplôme et les activités parascolaires. Ils disent beaucoup de bien de l'éducation coopérative et des autres programmes scolaires associés au monde du travail, qui permettent de combler les écarts entre l'école et le travail, tout en reconnaissant qu'on pourrait faire beaucoup plus, surtout pour les élèves plus faibles. Ils soulignent la nécessité d'établir plus clairement les buts et objectifs de l'école et de fournir aux élèves une assistance davantage individualisée.

Nos visites sur le terrain dans une école rurale, deux écoles de formation professionnelle non mixtes et deux écoles polyvalentes suburbaines ont confirmé que la période de transition est une époque de décisions importantes qui influent sur tout le reste de la vie des élèves. Ces décisions sont souvent prises sans trop de consultation auprès des employeurs éventuels ou sans une bonne connaissance des conditions du marché du travail. Les anciens élèves ne font guère l'objet d'un suivi, même si la plupart des écoles savent assez bien ce qui advient des diplômés qui réussissent. Ceux qui établissent de bons rapports, à l'école ou à la maison, vivent plus facilement cette période de transition. Le travail à temps partiel est un élément très important de la vie d'un grand nombre d'élèves; cette expérience peut favoriser la préparation à une carrière, ce qui n'est pas toujours le cas, et nuit généralement au rendement scolaire, mais assure un certain prestige social. Quant aux élèves qui poursuivent des études postsecondaires, ils font face à une concurrence de plus en plus grande et certains aspects du processus de transition s'en trouvent reportés. La valeur des études secondaires est peut-être à la baisse si l'on considère l'investissement économique direct qui est fait dans ce domaine, mais il ne fait pas de doute que ces études représentent toujours un idéal que la plupart des gens cherchent à atteindre. La vie est un processus continu et l'éducation permet de jeter un pont sur bien des passages difficiles. Le passage du système d'éducation au monde du travail devrait être, en soi, une transition vers la vie la meilleure que l'on puisse envisager.

RÉFÉRENCES

Allmand, W. (1981). *Work for tomorrow.* Ottawa : Gouvernement du Canada.

Anisef, P. (1975). *The critical juncture.* Ontario : Ministère de l'Éducation.

------ (1980). *Is the die cast?* Ontario : Ministère de l'Éducation.

Berg, I. (1969). *Education and jobs: The great training robbery.* Boston: Beacon Press.

Blaug, M. (1985). Where are we now in the economics of education? *Economics of Education Review*, 4(1), 17-28.

Bowles, S. et Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America.* New York: Basic Books.

Canadian Education Association (1983). *School and the workplace: The need for stronger links.* Toronto: C.E.A.

Carr, L. (1986). Youth in the Ontario labour force. Unpublished background papers. Toronto : Bureau du Commissaire à la jeunesse de l'Ontario, Ministère de la Formation professionnelle.

Clark, D. (1987). High school seniors react to their teachers and their schools. *Phi Delta Kappan.* 65(7), 503-509.

Coleman, J. et Husen, T. (1985). *Becoming adult in a changing society.* Paris: OCDE.

Cooper, H. (1982). Scientific guidelines for conducting integrative research reviews. *Review of Educational Research*, 52(2), 291-302.

Cousins, B. et Leithwood, K.A. (1986). Current empirical research on evaluation utilization. *Review of Educational Research*, 56(3), 331-364.

Crysdale, S. (1985). *Youth's passage through school to work: Eastside and Northend youth compared over a decade.* Toronto: York University.

Crysdale, S., Donaldson, E.L. et Joseph, J. (1987). The Peel pilot study of transition to work: Youth, parents, teachers and employers speak out on co-operative education and other matters. Manuscrit non publié.

Donaldson, E.L. (1987). Twenty in transition: A study of physical and health education students at the University of Toronto. Document non publié.

Dryden, K. (1986). *Report of the Ontario Youth Commissioner.* Toronto : Ministère de la Formation professionnelle.

Emploi et Immigration Canada (1980). *Youth in the labour force: Report of a survey on young peoples' labour market experiences and attitudes.* Ottawa : Gouvernement du Canada.

Finn, C. (1986). A fresh option for the non-college-bound. *Phi Delta Kappan*, 68(4), 234-238.

Freeland, J. (1986). Australia: The search for a new educational settlement. In R. Sharp, (Ed.), *Capitalist crisis and schooling*. Australia: University of Sydney, 212-236.

Freeman, R.B. et Wise, D. (Eds.) (1976). *The youth labor market problem: Its nature, causes and consequences*. Chicago: University of Chicago Press.

Gaskell, J. et Lazerson, M. (1980-1). Between school and work: Perspectives of working class youth. *Interchange*, 11(3), 80-96.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ginsberg, E. (1980). *The school/work nexus*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Foundation.

Gow, L. et McPherson, A. (1980). *Tell them from me*. Aberdeen: The University Press.

Gray, G., Smith, A. et Rutter, M. (1980). School attendance and the first year of employment. In L. Hersov et I. Berg, (Eds.), *Out of school*. Chichester: John Wiley & Sons, 343-369.

Gray, J.A., McPherson, F. et Raffe, D. (1983). *Reconstructions of secondary education*. London: Routledge and Kegan Paul.

Gruber, J. (1979). *Self in transition*. San Francisco, CA: R&E Research Assoc., Inc.

Hall, O. et McFarlane, B. (1974). Transition from school to work. *Sociology Canada: Readings*. Toronto: Butterworth and Co. Canada Ltd.

Hall, O. et Carlton, R. (1977). *Basic Skills at School from school to work*. Toronto : Conseil économique de l'Ontario.

Hamilton, S. (1986). *Excellence and the transition from school to work*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Foundation.

Harvey, E. (1974). *Educational systems and the labour market*. Toronto: Longman Canada, Ltd.

Harvey, E. et Massemann, V. (1975). *Occupational graduates and the labour force*. Toronto : Gouvernement de l'Ontario.

Hopkins, J.R. (1983). *Adolescence: The transitional years*. New York: Academic Press.

Horwich, H. (1980). *Dropout or stay in? The Socio-Cultural factors affecting the option*. Montréal : Université de Montréal.

Jencks, C., et al. (1972). *Inequality*. New York: Basic Books.

Jencks, C. (1979). *Who gets ahead*. New York: Basic Books.

Johnson, L. (1986). *Youth and employment*. Toronto: Social Planning Council of Metropolitan Toronto.

Jones, W. (1981). *Education and employment*. Australia: ACER Research Monograph.

King, A. (1985). *A difficult transition.* Toronto: OSSTF.

Latham, Van M. (1985). The role of personality in the job search process. Chicago : Document présenté lors de l'assemblée générale de la Midwestern Psychological Association.

Lawton, S. et Donaldson, E.L. (1987). The Cost of Continuing Education in Ontario School Boards. Toronto : Rapport présenté au ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Levinson, D. (1978). *The seasons of a man's life.* New York: Alfred A. Knopf.

Livingstone, D., Hart, D.J. et Davie, L.E. (1986). 1986: Public attitudes toward education in Ontario. *Orbit*, 17(4), 19-27.

Livingstone, D. (1987). Job skills and schooling: A class analysis of entry requirements and underemployment. *Canadian Journal of Education*, 12(1), 1-29.

Maizels, J. (1970). *Adolescent needs and the transition from school to work.* London: The Athlone Press.

Meyer, R. et Wise, D. (1982). High school preparation and early labor force experience. In R.B. Freeman and D. Wise, (Eds.), *The youth labor market problem.* Chicago: The University of Chicago Press.

Morio, S. (1980). *Two studies on unemployment among young people.* Paris: UNESCO.

Murray, C. (1984). Youth research in the 1980s. *Prospects*, 14(2), 211-221.

Nash, R. (1983). *Schools can't make jobs.* New Zealand: Dunsmore Press, Ltd.

National Commission on Youth, J. Coleman, Chairman (1980). *The transition of youth to adulthood: A bridge too long.* Denver, CO: Westview Press.

Neave, G. (Ed.) (1978). *Research perspectives on the transition from school to work.* Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Newfoundland. Ministry of Education, School Trustees Association, and The Newfoundland Teachers' Association. (1974). *Leaving early: A study of student retention in Newfoundland and Labrador.* Newfoundland: Memorial University.

OCDE (1977). *Entry of young people into working life.* Paris: OCDE.

------- (1980). *Youth Unemployment.* Paris: OCDE.

Ontario Journal of Educational Administration (1986 Décembre). Update attached to the article by S. Conway.

Ontario. Ministère de la Formation professionnelle (1987). Carol Lee, agent de recherche, interviews téléphoniques. Toronto : décembre.

Ontario. Ministère de l'Éducation de l'Ontario (1988). Student retention and transition project. Toronto: le ministère.

Ontario Teachers Federation (1983). *The school-to-work transition.* Toronto: OTF.

Porter, J., Porter, M. et Blishen, B. (1982). *Stations and callings.* Toronto: Methuen.

Roberts, K. (1984). *School leavers and their prospects.* England: Open University Press.

Rosenthal, R. (1986). *Meta-analytic procedures for social research.* Beverly Hills: Sage.

Rumberger, R.W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57(2), 101-121.

Rumberger, R.W. et Daymont, T. (1982). *The economic value of academic and vocational training acquired in high school. Report 82-23.* Palo Alto: School of Education, Stanford University.

Rutter, M., Gray, G. et Smith, A. (1980). School attendance and the first year of employment. In L. Hersov and I. Berg, (Eds.), *Out of school.* London: John Wiley and Sons, Ltd., 343-369.

Rutter, M. Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. et Smith A. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children.* London: Open Books.

Ryrie, A. (1981). *Routes and results: A study of the later years of schooling.* Edinburgh: The Scottish Council for Research in Education.

Ryrie, A. (1983). *On leaving school.* Edinburgh: The Scottish Council for Research in Education.

Sen, J. (1981). *Unemployment of youth: The importance of education for their adjustment in the Canadian labor market. #41.* Toronto: I.E.P.O.

Sewell, W., Hauser, R. et Featherman, D. (1976). *Schooling and achievement in American society.* New York: Academic Press.

Sizer, H. (1984). *Horace's compromise: The dilemma of the American high school.* Boston: Houghton Mifflin Company.

Statistique Canada (1986). *Unemployment rates by province. #71-001.* Ottawa: Statistique Canada.

Stern, D., Paik, I. et Catterall, J. (1987). *Labor market experiences of teenagers with and without high school diplomas.* Berkeley, CA: School of Education, University of California, Berkeley.

Taylor, K. (1983). A psychological perspective of transition. In D.S. Anderson & C. Blakers, (Eds.). *Youth, transition and social research.* Australia: Australia National University Press.

Trow, M. (1970). Reflection on youth problems and policies in the United States. In M. Gordon, *Youth education and unemployment problems.* Berkeley: Carnegie Council on Policy Studies in Higher Education.

Watson, C. (1977). *Focus on Dropouts.* Toronto: I.E.P.O.

West, P. (1987). The implementation of a youth unemployment program. *Australian Journal of Public Administration*, 44(1), 66-76.

CHAPITRE 6

LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE : PERSPECTIVES D'AVENIR

Pourquoi se préoccuper des abandons scolaires

«Des décrocheurs, c'est comme les pauvres : il y en aura toujours.» Ce sentiment, exprimé parfois de façon différente mais toujours dans le même sens, a été maintes fois manifesté par le personnel scolaire interviewé. Tous étaient conscients que les écoles gardent leurs élèves autant qu'avant, sinon davantage. «Pourquoi se préoccuper? Bien des jeunes n'ont pas besoin de ce que nous avons à leur offrir ou n'en veulent pas. Ils devraient se trouver un travail!»

Nous nous sommes souvent retrouvés, à la cafétéria ou au salon du personnel scolaire, à justifier l'objet même de cette étude. On considérait non seulement que les décrocheurs ne posaient pas de problème, mais que c'était une mesure positive que d'écarter les élèves difficiles pour favoriser l'éducation des autres élèves. «L'école, ce n'est pas un droit, c'est un privilège.»

Considérant que l'Ontario, à l'heure actuelle, a l'une des économies les plus vigoureuses au monde, il n'était pas difficile de comprendre le point de vue des enseignants. Un directeur d'école insista auprès d'un groupe d'élèves pour connaître le salaire qu'ils gagnaient au travail l'année précédente : le taux horaire variait entre 4,75 $ et 15,00 $ (ce dernier taux horaire pour un emploi d'été en construction). Un élève qui travaillait le soir dans un entrepôt d'alimentation recevait un salaire horaire de 11,00 $, ce qui correspond à un salaire annuel de 22 900 $, soit l'équivalent du salaire versé par le conseil scolaire à un enseignant ou une enseignante qui en est à ses débuts. Qui peut déclarer qu'un élève qui n'a pas un bon rendement scolaire agit de façon déraisonnable s'il quitte l'école pour occuper un emploi de ce genre?

On rétorquera naturellement que les élèves n'obtiennent pas tous un emploi aussi bien rémunéré et qu'un grand nombre d'emplois disparaîtront lors de la prochaine crise économique. Un tableau plus exact -- et plus sombre -- nous est fourni dans le document *The Forgotten Half: Non-College Youth in America*, qui décrit les incidences économiques qu'ont eues sur les jeunes les récentes transformations de la structure économique et de l'emploi des économies occidentales. Le tableau 6.1 ci-après est tiré de ce rapport. Il indique que le revenu annuel en dollars constants de 1985, pour tous les hommes ayant entre 20 et 24 ans, a fléchi de 26 % entre 1973 et 1986; la baisse est de 42 % pour les décrocheurs de sexe masculin, et de 61 % pour les hommes de race noire. Comme l'explique le rapport :

> ... les emplois stables, bien rémunérés, qui n'exigent pas une formation poussée disparaissent rapidement. Entre 1979 et 1985, les États-Unis ont enregistré une perte nette de 1 700 000 emplois dans le secteur manufacturier. L'évolution rapide de l'économie a permis de créer des millions de nouveaux emplois dans le secteur des services et de la vente au détail, qui commandent cependant un salaire deux fois moindre qu'un emploi type dans le secteur manufacturier. Les secteurs tels que le transport, les communications, les services publics, la fonction publique et l'agriculture offraient jadis des emplois stables à des millions de jeunes... Une économie axée sur la technologie et sur la compétitivité peut offrir une certaine prospérité à ceux qui ont une formation poussée, mais le sort qui attend ceux qui ont une formation moindre est de se

battre pour trouver des emplois instables, à temps partiel, peu rémunérés (p. 1).

Le dénombrement des décrocheurs

Les données recueillies pour cette étude indiquent que les élèves qui abandonnent leurs études secondaires en Ontario le font en *nombre croissant*. Contrairement à d'autres études récentes, nous nous sommes intéressés au taux annuel d'abandons scolaires, plutôt qu'au taux de cohorte longitudinale. Le taux *annuel* est plus utile en ce qu'il fournit une information immédiate qui peut servir à vérifier l'efficacité des écoles en matière de persévérance scolaire. Le taux de cohorte longitudinale ne peut être établi qu'une fois que tous les élèves d'une cohorte donnée en 9e année ont obtenu leur diplôme : il n'est pas très utile d'attendre en 1993 pour savoir si nous avons été efficaces en 1988.

Tableau 6.1

Évolution du salaire annuel médian réel des hommes de 20 à 24 ans, de 1973 à 1986, en fonctions de leur niveau d'instruction* et des groupes raciaux ou ethniques
(en dollars constants de 1985)

	Tous les hommes (20 à 24 ans)		Variation (%) de la rémunération pour 1973-1986			
	1973	1986	Total	Blancs (non hispaniques)	Noirs	Hispaniques
Tous les hommes	11 939 $	8 859 $	-25,8	-20,1	-46,1	-29,1
Décrocheurs	11 595	6 725	-42,1	-42,4	-60,6	-27,3
Diplômés des écoles secondaires	14 937	10 720	-28,3	-24,4	-43,8	-34,5
Formation collégiale (partielle)	12 864	10 756	-16,4	-11,4	-42,7	-21,2
Diplômés des collèges	14 357	13 502	- 6,0	- 5,6	+ 6,5	S.O.

* Remarque : Les données sur la rémunération ne portent que sur les hommes entre 20 et 24 ans ayant indiqué que les études n'étaient pas leur principale activité au moment des enquêtes de mars 1974 et de mars 1987.

Source : Tableau 1 tiré du document The Forgotten Half: Non-College Youth in America, An Interim Report on the School-to-Work Transition. Washington, D.C.: Youth and America's Future: The William T. Grant Foundation Commission on Work, Family and Citizenship, 1988, p. 21.

Nos études sur le terrain réalisées dans sept écoles indiquent que le taux annuel moyen d'abandons scolaires était passé de 10,6 % en 1983-1984 à 15,3 % en 1986-1987. Vraisemblablement, en raison de l'expansion économique actuelle, les élèves sont attirés en dehors de l'école par le marché du travail; dans certains cas, au début des années 1980, ils auraient pu préférer quitter l'école plus tôt, mais ont pu rester à l'école plus longtemps en raison du manque d'emplois découlant de la récession de 1981-1982. De toute façon, dans la plupart des cas, les écoles n'ont pas réagi à cette menace de la concurrence. En plus de manifester leur déplaisir en quittant l'école, les élèves nous ont franchement déclaré qu'au travail, ils étaient appréciés pour leur présence, mais qu'ils étaient aussi traités sur un pied d'égalité avec des adultes bien plus âgés qu'eux.

La situation n'était pas naturellement la même dans toutes les écoles. Dans une école, le taux d'abandons scolaires avait fléchi, passant d'environ 6 % à 2 %; dans une autre, il était passé d'environ 2 % à 8 %; dans une autre, de 8 % à 24 % en l'espace de trois ans seulement! Dans deux autres écoles, le taux pouvait varier considérablement selon les années, se situant en moyenne autour de 25 %. Dans la septième école, le taux se maintenait relativement constant autour de 8 %. Comment expliquer ces différences? Comment une école a-t-elle pu contrer la tendance à la hausse?

La culture de l'école, la culture des élèves et les abandons scolaires

En un mot, la réponse se trouve dans la culture : la culture de l'école, la culture de l'Ontario, la culture canadienne. Nous avons posé dans chaque école les questions suivantes : «Quel est le type de personne que cette école apprécie le plus? Quelle idée l'école se fait-elle de l'élève "idéal(e)"? Qu'arrive-t-il lorsque l'élève ne correspond pas à cet idéal?» En analysant les données du questionnaire relatives à la description de chaque école en fonction des caractéristiques établies pour les «écoles efficaces», nous avons aussi cherché à évaluer l'importance de la culture de l'école dans l'explication du taux des abandons scolaires. Les principaux éléments de la culture de l'école comportaient des questions sur l'importance accordée à différents types d'aptitudes (gagner de l'argent, aptitudes sociales, athlétiques, scolaires, talents), mais aussi sur l'incidence des vols, le professionalisme des enseignants et le sentiment qu'ont les élèves et le personnel que l'école leur appartient.

Par ces deux types d'analyse, nous avons constaté que les écoles valorisent un certain type d'élève à l'exclusion presque complète des autres. Cet(te) élève se définit par de bonnes aptitudes intellectuelles et sociales, une attitude positive de collaboration et un engagement dans les sports, la musique ou le conseil étudiant : il s'agit d'un(e) élève parfaitement développé(e), que l'on a du plaisir à fréquenter et pour lequel ou laquelle on est désireux de faire des efforts additionnels. L'élève idéal(e) n'est pas un(e) «bûcheur(e)», ni un(e) «génie», ni un(e) extraverti(e) qui a l'esprit d'entreprise, ni un(e) innovateur(e) social(e), ni un(e) génie technique. De fait, ces derniers types d'élève auraient été des marginaux dans toutes ces écoles, parce qu'ils auraient dérangé ou menacé l'équilibre de l'ordre au service des élèves «du centre».

C'est à l'ensemble du système scolaire, et non pas à chaque école, qu'il revient de créer un cadre propice pour les élèves «du centre». À l'échelon du conseil scolaire, des mesures sont prises pour répartir les élèves entre les différents types d'écoles. Sans porter toujours ces étiquettes aujourd'hui, ces écoles sont des «collegiates», des écoles secondaires polyvalentes et des écoles de formation professionnelle. En regroupant dans une même école les élèves les plus valorisés pour leur offrir un programme dynamique au plan des études et des activités parascolaires, tout en regroupant dans les écoles techniques ou de formation professionnelle les élèves moins valorisés, les grands conseils scolaires se trouvent à créer des sous-cultures qui favorisent la réalisation de différents scénarios par les élèves. Dans les plus petits

conseils scolaires ou dans ceux que la géographie oblige à regrouper dans une même école des élèves hétérogènes, on met sur pied des écoles polyvalentes qui doivent répondre aux différents élèves de toute l'école. Dans ces écoles, la difficulté consiste à dispenser un service de niveau élevé aux élèves favorisés tout en réduisant au minimum les inconvénients et le dérangement causés par les élèves moins favorisés. Le mécanisme principal qui suscite ces cadres culturels différents est la répartition des élèves selon des cours de niveau avancé, de niveau général ou de niveau fondamental.

Dans un sens, tout cela peut sembler évident. Par ailleurs, cela comporte certaines surprises. Tout d'abord, l'élève idéal(e) «du centre» dont nous avons parlé semble se retrouver dans tous les types d'écoles et chez les élèves de toutes les races. Dans les écoles de formation professionnelle qui offrent des cours de niveau fondamental, les enseignants nous ont parlé avec fierté des élèves «doués pour les études» qui animaient les ateliers ou le conseil des élèves; dans deux écoles secondaires «ordinaires», les élèves les plus influents avec lesquels nous avons parlé étaient des élèves musulmans de descendance indienne ou du Moyen-Orient; tous les élèves de race noire choisis par le personnel scolaire pour nous rencontrer étaient des élèves d'origine canadienne ou britannique qui, à l'occasion, prenaient «l'accent des Antilles» pour s'adapter à la majorité des élèves noirs de l'école. En deuxième lieu, même dans les écoles les plus «intellectuelles», l'accent mis sur le rendement scolaire exceptionnel ou même la joie intrinsèque de la connaissance et de la découverte ne s'imposait pas de façon supérieure. Nous avons interviewé plus de 50 élèves, et seuls un ou deux nous ont dit que l'apprentissage était pour eux un plaisir. L'idéal dont nous parlons transcende alors les questions de race, d'ethnie, ou même d'aptitudes intellectuelles intrinsèques, pour englober la notion de la vision générale de ce que les gens aimeraient que leurs enfants deviennent, même s'ils peuvent reconnaître qu'une société qui ne serait composée que de ce genre de personnes serait irréaliste, voire impossible.

D'un point de vue pratique, cette valorisation accordée à un type d'élève ou la préférence accordée à un scénario pour les jeunes par rapport à tous les autres scénarios, explique notre façon d'organiser nos établissements d'enseignement et nos priorités financières. Par exemple, nous accordons peu d'importance aux connaissances techniques, même les plus ésotériques -- et il n'y a pas au Canada de M.I.T. ou de Cal-Tech (l'Université de Toronto se considère elle-même comme la Harvard du Nord). Les programmes de formation technique dans les écoles secondaires sont à la baisse; les cours de dessin n'attirent les élèves que s'ils sont dispensés au niveau avancé (même alors, ils ne les attirent pas toujours). Les ressources comme l'orientation des élèves sont touchées par la priorité que nous accordons aux élèves «du centre». Selon la définition opérationnelle des écoles polyvalentes, l'orientation est strictement d'ordre scolaire : elle porte sur le choix des cours nécessaires pour s'inscrire à un programme collégial ou universitaire de son choix. De façon générale, l'orientation ne porte pas sur les métiers et professions, sur le monde du travail, sur le développement personnel. Dans la plupart des écoles, l'élève qui a besoin d'une aide pratique au moment de quitter l'école pour aller sur le marché du travail ferait mieux de consulter l'enseignant ou l'enseignante responsable des études commerciales ou techniques. Dans une école que nous avons visitée, le conseiller aux élèves n'était au courant de l'abandon de ses études par un élève qu'une fois le formulaire de départ signé par le directeur adjoint.

Il y a des rapports directs entre la culture de l'école et les abandons scolaires. Que les élèves soient répartis entre les écoles (les «collegiates», les écoles secondaires et les écoles de formation professionnelle) ou au sein même des écoles (écoles polyvalentes offrant des cours de niveau avancé, de niveau général et de niveau fondamental), cette séparation crée des groupes qui se dotent de façon marquée de leurs propres sous-cultures. Selon chaque groupe, les normes diffèrent en ce qui a trait aux attentes des enseignants, aux modes d'enseignement, à la rigueur du programme, au comportement des élèves, aux devoirs à faire à la maison, et ainsi de

suite. Ces normes sont renforcées par les récompenses et les punitions distribuées par l'école. Les récompenses prennent des formes diverses : prix et mentions, notes élevées, absences «autorisées» pour participer à divers événements parrainés par l'école, exemption de certaines règles. Les punitions prennent généralement la forme d'une exclusion : exclusion des cours, des activités scolaires, des possibilités de frayer avec les autres (p. ex., retenues), ou exclusion de l'école (p. ex., suspensions).

En pratique, nous avons constaté que les attentes touchant le comportement des élèves sont de plus en plus restrictives au fur et à mesure que l'on descend les échelons hiérarchiques. Les écoles qui offrent presque exclusivement des cours de niveau avancé étaient assez permissives en matière de comportement des élèves, les écoles polyvalentes l'étaient moins, et les écoles de formation professionnelle offrant des cours de niveau fondamental étaient les moins permissives. Tous les jours, dans les écoles offrant des cours de niveau avancé, les élèves commettaient des actes qui leur auraient valu une suspension dans les écoles polyvalentes ou les écoles de niveau fondamental, notamment les infractions suivantes : manger dans les couloirs, ne pas ramasser ses rebuts, fumer sur le campus, se promener dans les couloirs pendant les classes, se présenter en retard, et ainsi de suite. En outre, beaucoup d'élèves de niveau avancé passaient moins de temps en classe que les élèves de niveau général ou de niveau fondamental (même s'ils devaient aussi consacrer plus de temps aux devoirs à la maison). Leurs absences étaient des absences «autorisées» : excursions scolaires, rencontres sportives, voyages, et ainsi de suite. Invariablement, dans le cas des élèves de niveau général, et particulièrement pour ceux de niveau fondamental, les absences étaient non autorisées, car ces élèves avaient beaucoup moins de possibilités de participer à des activités qui entraînaient une absence «autorisée». C'est là une discrimination subtile, mais manifeste. Les normes appliquées aux élèves de niveau avancé se rapportent à leurs études : s'ils ont de bons résultats dans leurs travaux scolaires et font les efforts nécessaires, ils sont récompensés en retour. Quant aux normes appliquées aux élèves de niveau général et de niveau fondamental, elles ont trait au comportement : si vous vous conduisez avec soumission, vous n'aurez pas d'ennuis. Aucun effort particulier dans les études, surtout en dehors des heures de cours, n'est attendu ou exigé d'eux.

L'une des caractéristiques des sous-cultures au niveau général et au niveau fondamental a trait à la «culture des absences», phénomène défini par Hess (1987a, b). Sécher les cours ou s'absenter de l'école pour se retrouver avec des amis, aller faire des emplettes, oublier que l'école ne traite pas les élèves en adultes, c'est là une norme renforcée par la structure des punitions dans certaines écoles, comme l'atteste bien la politique adoptée par certaines écoles d'imposer une suspension en cas d'absence. Le message ainsi transmis, c'est que ce n'est pas l'assiduité aux cours qui est importante, mais l'obéissance aux règles. Le nombre d'absences, de retenues, et ainsi de suite accumulées par un(e) élève devient un symbole de prestige au sein d'une sous-culture qui tourne en ridicule l'inclination pour les études. Dans les collectivités où l'école se trouve au coeur de la vie des adolescents, l'attrait que l'école exerce sur les élèves est suffisamment fort pour contrer la «culture des absences» et en limiter les effets. Mais dans les milieux urbains, où abondent les centres commerciaux, les arcades de jeux électroniques et les possibilités d'emploi, l'attrait de se retrouver en dehors de l'école l'emporte sur celui de la présence à l'école. Les suspensions deviennent des récompenses : cela fait plus de temps à passer avec les amis au centre commercial.

Ce qui vient renforcer le dégoût pour les études éprouvé par les sous-cultures de niveau général et de niveau fondamental, c'est que l'on considère généralement que les crédits de niveau général et de niveau fondamental ne sont pas aussi «valables» que ceux de niveau avancé en ce qu'ils ne conduisent nulle part. Beaucoup d'élèves savaient que les collèges d'arts appliqués et de technologie exigent des crédits de

niveau avancé dans un certain nombre de matières pour l'inscription à un grand nombre de programmes techniques. Ce qui découle de cette politique, comme nous l'avons observé particulièrement dans une école, c'est une polarisation des élèves. En nombre croissant, ils s'inscrivaient dans les cours de niveau avancé, ce qui ne laissait pas suffisamment d'élèves pour que l'école puisse offrir un éventail complet de cours de niveau général. Même les cours de dactylographie, de dessin et de théâtre étaient offerts au niveau avancé (dans le dernier cas, exclusivement à ce niveau). Les élèves inscrits aux cours de niveau général se sentaient de plus en plus isolés et, apparemment, lâchaient l'école en nombre croissant, même si le pourcentage de l'ensemble des élèves prévoyant faire des études postsecondaires allait en augmentant. Ces élèves semblaient reconnaître que «les dés étaient jetés», qu'il n'y avait pas de place dans le scénario de leur vie pour des études ultérieures à plein temps -- qu'il valait mieux faire la transition au monde du travail plus tôt que plus tard.

Transformation de la culture de l'école

Si la culture de l'école et la culture des élèves expliquent en grande partie la préférence des élèves pour l'abandon des études, est-il possible de modifier ces cultures? Si oui, quels changements doivent être apportés? Qui peut décider de ces changements? Comment peut-on les apporter?

Dans notre analyse des effets des différentes méthodes de gestion des écoles, nous avons considéré la culture de l'école comme un signe précurseur d'autres événements, ce qui est approprié pour une analyse à l'échelon individuel. Lorsque de nouveaux élèves, de nouveaux enseignants ou de nouveaux administrateurs arrivent dans une école qui a déjà une culture existante, cette culture agit sur eux beaucoup plus qu'ils ne peuvent agir sur elle. Par exemple, lorsqu'une enseignante qui enseigne depuis 14 ans «s'excuse» d'enseigner encore au niveau général et s'empresse d'expliquer qu'elle s'est absentée huit ans pour élever sa famille, ce sont les valeurs dominantes de la culture de l'école qui transparaissent. Lorsqu'un élève de 9e année qui maintient une note générale de 80 dans ses cours de niveau général avoue qu'il s'absente de temps en temps et s'empresse d'expliquer qu'il agit ainsi pour manifester sa loyauté envers ses amis, qui le considèrent déjà un peu trop comme un «lécheur», c'est la sous-culture de l'élève qui transparaît, et non ses valeurs personnelles.

Pourtant, les cultures se transforment, parfois sous la pression interne des innovations sociales exercée par leurs membres et leurs chefs, parfois sous la pression de forces extérieures. Nous avons vu dans une école comment la structure physique elle-même du bâtiment témoignait de la façon dont l'école réagissait aux initiatives politiques du gouvernement provincial. Comme une stratigraphie témoignant des époques géologiques, le bâtiment présentait trois «couches» : le bâtiment originel, pour les études générales, l'aile construite dans les années 1960 lorsque la province a eu recours aux subventions fédérales pour élargir ses programmes de formation technique, et le complexe de classes préfabriquées pour les élèves de niveau fondamental arrivés dans le sillage de la Loi 82 rendant obligatoires les cours à l'enfance en difficulté au début des années 1980. Socialement, l'école demeurait aussi un ensemble complet, la culture «du centre» étant assurée par le noyau des études générales, les programmes techniques et les cours de niveau fondamental occupant une position marginale. En d'autres mots, la culture de l'école s'était transformée, mais très peu.

Nous avons observé une situation analogue dans deux écoles, une école de formation professionnelle et une école polyvalente, qui offraient depuis peu des services de garderie sur place pour accommoder les élèves adultes. Tout en indiquant que ces écoles avaient réagi à la menace d'une baisse de l'effectif scolaire, la présence

de ces adultes et les services de garderie ne venaient pas beaucoup modifier la culture principale de ces écoles.

L'un des facteurs qui favorisent la stabilité des cultures de l'école est le rôle important joué par les enseignants qui transmettent les valeurs que l'école cherche à manifester. Les enseignants sont l'élément le plus stable dans la plupart des écoles; cela s'est vérifié particulièrement au cours de la dernière décennie qui a connu un faible taux de rotation des enseignants. Dans les écoles que nous avons visitées, la moyenne d'ancienneté des enseignants dans la même école était de plus de dix ans, et il n'était pas rare de trouver des enseignants qui étaient dans le même établissement depuis 20 ans. Par contre, les élèves passent 4, 5 ou 6 ans dans une école, et les directeurs y passent souvent moins d'années. Grâce à la sécurité de leur emploi et à leurs valeurs, les enseignants peuvent souvent s'isoler des transformations qui se passent dans le monde.

Mais le manque de souplesse de l'enseignant ou de l'enseignante à l'égard du changement peut être très disfonctionnel à l'échelon de l'établissement. L'une des écoles visitées, réputée pour la qualité de son programme d'études générales et la fermeté de ses principes d'éducation («Pas de demi-mesures») faisait la crainte des nouveaux élèves. Avec la baisse des effectifs dans le conseil scolaire, les politiques plus libres touchant les inscriptions, le système semestriel offert aux élèves à proximité, les politiques plus souples régissant les études ailleurs et l'élargissement du système des écoles secondaires catholiques, l'existence même de l'école fut menacée. La chute des inscriptions obligea même à réduire l'éventail des études générales. Un nouveau directeur fut désigné. Avec l'appui du milieu, il redressa la situation, en instituant un système d'horaire mixte, des politiques plus souples touchant les études (relèvement des notes et autorisation générale de suivre des cours du soir ou des cours d'été) et en élargissant le service d'orientation. Cette école était la seule des sept écoles visitées qui avait enregistré une baisse du taux d'abandons scolaires au cours des trois dernières années. Malgré le «succès» manifeste obtenu par la transformation de cette école, beaucoup d'enseignants étaient irrités de ces changements même s'ils reconnaissaient que les nouvelles mesures avaient été nécessaires pour assurer la survie de l'école. Il semble que certains auraient préféré que l'école connaisse une fin honorable plutôt que d'être obligés de compromettre leurs valeurs en travaillant de concert avec des personnes plus pragmatiques.

Il est possible de changer, sinon de révolutionner, la culture de l'école, mais il semble que les sources de ce changement se trouvent plus souvent à l'extérieur qu'à l'intérieur de l'école. Les écoles sont des établissements particulièrement perméables; dans le climat de compétitivité actuel, elles ne pourraient guère résister aux changements de comportement de leur clientèle, même si elles préfèrent ajouter des programmes (p. ex., enfance en difficulté, anglais langue seconde, cours pour adultes avec services de garderie, écoles expérimentales pour les jeunes à risque, et ainsi de suite) plutôt que de modifier leurs valeurs essentielles. Le problème fondamental ne sera peut-être réglé que lorsque la clientèle scolaire aura un pouvoir politique important, comme dans le cas des écoles qui accueillent des élèves désireux de s'inscrire à l'université.

Les administrateurs scolaires, comme nous l'avons indiqué, peuvent favoriser le changement de la culture de l'école, tout d'abord en imposant un nouveau comportement, puis, à long terme, en choisissant du personnel compatible avec une nouvelle culture. Pourtant, l'évidence statistique découlant de notre enquête n'est guère prometteuse quant aux effets des interventions des administrateurs. Selon notre documentation spécialisée sur les écoles efficaces, on associe les «administrateurs efficaces» à des politiques plus efficaces et à de meilleures relations communautaires à l'école; mais dans l'ensemble, ces administrateurs ne semblent guère influer sur le taux

des abandons scolaires. Une analyse associe même une administration ferme à un taux élevé d'abandons scolaires. Il est possible que les meilleurs administrateurs se soient retrouvés dans des écoles «difficiles», mais il se peut également que les directeurs particulièrement fermes et axés sur le maintien de l'ordre soient plus nombreux dans les écoles polyvalentes et les écoles de formation professionnelle, où le personnel et l'administration accordent de l'importance au contrôle rigoureux du comportement des élèves, et que les directeurs plus souples et sensibles se retrouvent dans les écoles qui desservent les élèves de niveau avancé et leur famille. Le problème peut découler en partie de ce que la documentation spécialisée sur les écoles efficaces est dominée par des auteurs américains qui s'inquiètent du désordre social dans les villes de l'intérieur où des héros comme Joe Clark, avec son porte-voix, imposent un ordre qui succède au chaos (Bowen, 1988; Clark, Lotto et Astuto, 1984). Dans la mesure où nous avons pu en juger, le maintien de l'ordre n'est pas un problème endémique dans les écoles secondaires de l'Ontario. Nous devons nous poser la question suivante : «Au-delà de l'ordre, qu'est-ce qu'on fait?»

Compte tenu de l'expérience passée, il semble plus vraisemblable que la réforme sera amorcée à l'extérieur de l'école, dans le milieu, à l'échelon du conseil scolaire ou du gouvernement de l'Ontario. Dans ce cas, les tâches essentielles consistent à articuler les exigences du changement, à reconnaître la responsabilité des écoles dans leur situation en matière de persévérance scolaire, et à faire en sorte que les politiques touchant les études générales ne viennent pas renforcer la création de sous-cultures chez les élèves, incitant ceux qui ne font pas partie du «centre» à rejeter la seule institution susceptible d'améliorer leurs chances dans la vie.

Incidences sur l'administration

Si l'école doit changer, ses administrateurs doivent aussi changer. Si la routine a peut-être été une règle du succès dans le passé, elle ne l'est certainement pas pour l'avenir. Si le directeur ou la directrice d'école qui dirigeait bien son école dans un environnement stable adopte le même comportement dans un environnement en évolution, il ou elle court droit au désastre. Cela peut sembler du «darwinisme social», mais les organismes, tout comme les espèces, qui ne peuvent s'adapter aux changements écologiques sont voués à l'extinction.

Cette adaptation exige une ouverture aux messages, qui prennent souvent la forme d'initiatives en faveur du changement, qui proviennent de l'environnement ou du contexte extérieur à l'école, la capacité et l'empressement nécessaires pour évaluer cette information, ainsi qu'une prédilection pour l'innovation, le risque prudent et le pluralisme des valeurs. Dans une certaine mesure, cela évoque un élargissement du rôle politique des directeurs d'école, qui ne se contentent pas d'appuyer le statu quo, mais réaffectent les ressources de façon à appuyer les nouvelles demandes. Cela est nécessaire, nous en sommes convaincus, pour faire en sorte que les écoles soient un milieu plus attrayant et plus propice pour les élèves qui ne correspondent pas à la définition de l'élève type idéal sur laquelle est fondée, nous l'avons dit, l'affectation actuelle des ressources et des efforts dans les écoles secondaires de l'Ontario.

Les messages et les initiatives dont nous parlons viennent de bien des sources. Assurément, les écoles et les directeurs d'école sont déjà sensibles aux directives provinciales et aux politiques des conseils scolaires. Mais il y a aussi des signaux envoyés par les élèves et les parents; ils ne sont pas reçus, dans certains cas, ou ne sont pas acceptés, dans d'autres. L'un de ces signaux est le taux d'abandons scolaires. Comme nous l'avons indiqué, cette information existe déjà, à l'état brut, dans les documents officiels tels que le Rapport de septembre envoyé au ministère de l'Éducation; mais dans les écoles que nous avons visitées, cette information n'a jamais

été analysée en profondeur, ni considérée comme révélatrice des choix négatifs effectués par les élèves.

La documentation spécialisée sur les écoles efficaces brossait un portrait du «directeur d'école efficace» qui n'a pas été confirmé par notre étude. Ce manque de confirmation, évident tant pour les données quantitatives que pour les données qualitatives, correspond à l'analyse de Bossert (1988) :

> Les travaux de recherche sur les écoles efficaces ont cherché à redonner vie à l'idéal bureaucratique en disant qu'il faut une orientation ferme de la part du directeur d'école pour que l'école puisse se structurer en fonction de l'efficacité. Mais c'est là une prescription bien faible, car on ne dit pas grand-chose sur les processus qui doivent être structurés ou sur les structures à imposer pour favoriser le succès (p. 351). (traduction libre)

Dans l'analyse de cheminement utilisée pour vérifier un modèle d'explication des taux d'abandons scolaires, nous avons constaté que le comportement des administrateurs n'était pas directement associé au taux des abandons scolaires. Ce n'est qu'indirectement, par le biais des incidences sur les relations communautaires, que le comportement des administrateurs est associé à une baisse de ces taux. Tout en ayant des rapports étroits avec les objectifs de l'école, une administration ferme est associée à des politiques scolaires et à une organisation efficaces, mais ces dernières n'ont pas pour effet de réduire le taux des abandons scolaires. Bossert poursuit en ces termes :

> La perspective à plusieurs niveaux (Barr et Dreeben, 1983) semble orienter la recherche future sur les incidences de l'organisation scolaire en dépassant les lacunes du modèle bureaucratique et sa formulation peu rigoureuse. Elle attire l'attention sur la façon dont le milieu organisationnel façonne la nature des activités d'apprentissage dans lesquelles s'engagent les enseignants et les élèves et la façon dont les ressources sont disponibles et utilisées par les enseignants et les élèves dans ces activités. Une fois décrits les processus qui constituent le coeur même de l'école, les rapports qui existent entre la structure organisationnelle, l'administration et l'apprentissage des élèves deviendront apparents (p. 351). (traduction libre)

Si Bossert parle des résultats de l'apprentissage, nous avons observé qu'une situation parallèle vaut en matière de persévérance scolaire. La structure des programmes de l'école, l'affectation des ressources en matière d'orientation et d'enseignement en faveur d'une voie plutôt que de toutes les autres, et ainsi de suite ont des rapports étroits avec l'élaboration de normes qui favorisent l'abandon prématuré de l'école. À l'échelon du conseil scolaire, les décisions touchant la répartition des voies entre les écoles (et non pas au sein d'une même école) ont des effets analogues. Cette interprétation laisse entendre que si les écoles doivent s'adapter à un environnement en évolution, elles devront probablement modifier leur organisation et leurs structures internes.

Politiques et persévérance scolaire

Les politiques et pratiques qui ont des incidences sur la persévérance scolaire sont définies et appliquées à un grand nombre d'échelons : la province, le conseil scolaire, l'école, le département, la classe, le groupe et l'élève. Notre étude a surtout porté sur ce qui se passe à l'échelon de l'école. C'est à l'école que les changements qui se produisent dans un milieu se font d'abord sentir, et c'est là -- du moins faut-il

l'espérer -- que les premières réactions surviennent. Naturellement, beaucoup de questions qui se posent à l'échelon de l'école ont des rapports avec les préoccupations des conseils scolaires et des responsables provinciaux, mais dans la plupart des cas, l'école peut agir de façon autonome sans attendre l'intervention des niveaux supérieurs. Mais certaines questions, par exemple la politique de répartition des niveaux *entre* les écoles, sont du ressort du conseil scolaire; d'autres questions, du moins en Ontario, relèvent du niveau provincial, comme les politiques exigeant que les cours soient dispensés à trois niveaux de difficulté, ou qu'un(e) élève doit accumuler 30 crédits pour obtenir son diplôme d'études secondaires.

Politiques à l'échelon de l'école

Neuf questions concernent particulièrement l'école, à notre avis, en ce qui a trait à la persévérance scolaire : les cours offerts et l'horaire, le contrôle des présences, la discipline, les punitions, la formule des niveaux de cours, la planification des cours et la «pression» des études, la transition au monde du travail, le multiculturalisme et les rapports de l'école avec la collectivité. Tous ces éléments se conjuguent pour structurer à bien des égards l'éducation que les élèves reçoivent, les études qu'ils font et les groupes qu'ils constituent. Dans certains cas, nous faisons des recommandations expresses; mais dans la plupart des cas, nous soulevons des questions, nous présentons des possibilités et nous envisageons les différents points de vue.

Cours offerts et horaire des cours. Les horaires scolaires sont aujourd'hui généralement très éloignés des horaires rigides sévèrement condamnés par les réformateurs de l'éducation des années 1960. Il existe des horaires semestriels, traditionnels, rotatifs, accélérés, souples dans diverses écoles; dans les sept écoles que nous avons visitées, il n'y avait pas deux écoles qui avaient le même type d'horaire. Mais la question qui se pose dans un grand nombre de ces écoles est la suivante : quels sont ceux qui profitent des horaires adoptés et quels sont les perdants? Dans une école polyvalente, on a justifié les horaires traditionnels en disant qu'ils étaient nécessaires pour permettre aux élèves de niveau avancé de participer pleinement aux activités scolaires sans manquer trop de cours; dans une école ayant adopté un horaire mixte (quelques cours selon le système traditionnel, d'autres cours selon un système semestriel), on nous a expliqué que le rythme plus lent de l'horaire traditionnel avantageait les élèves moins doués. Indépendamment des avantages au plan individuel, on a aussi constaté qu'en raison de la concurrence avec les autres écoles, certaines écoles devaient offrir parfois des cours semestriels au niveau de la 12e année et des cours préuniversitaires pour ne pas perdre d'élèves au profit des autres écoles.

En plus de cette question, il y avait aussi la possibilité de suivre des cours du soir ou des cours d'été. Dans certains conseils scolaires, ces options ne sont pas offertes; dans d'autres, elles sont déjà offertes à tous les élèves, adolescents et adultes; dans d'autres enfin, l'accès des adolescents aux cours du soir fait l'objet de restrictions imposées par l'école ou par le conseil scolaire.

Dans toute la mesure où nous avons pu l'établir, les écoles (et les conseils scolaires) qui offrent le cadre le plus favorable cherchent le plus possible à tenir compte des différences qu'il y a entre les modes d'apprentissage, les aptitudes et les préférences de leurs élèves. Le fait d'offrir aux élèves des possibilités et des choix multiples leur fournit un climat de soutien et d'aide qui leur est propice; les restrictions rigides et le manque de choix créent une ambiance hostile.

En plus de l'horaire des cours, il y a le nombre de cours auxquels un(e) élève peut s'inscrire pour une période donnée. Le nombre imposé de 30 crédits pour l'obtention du diplôme d'études secondaires entraîne une répartition inégale des cours à

tous les degrés de l'école secondaire. La plupart des écoles prévoient un programme de huit crédits pour chacune des deux premières années, et sept crédits pour chacune des deux dernières, pour un ensemble de 30 crédits. Les élèves qui terminent des cours préuniversitaires en vue d'être admis à l'université semblent terminer leurs études en quatre ans et demi, n'accumulant souvent que trois ou quatre crédits la dernière année. Cette situation est à l'origine de deux paradoxes. Tout d'abord, les élèves de première année, qui doivent déjà vivre une transition difficile en quittant l'école élémentaire, ont l'horaire le plus chargé, et ce sont les élèves de niveau avancé qui terminent leurs études qui ont l'horaire le moins lourd. En deuxième lieu, les élèves qui prévoient poursuivre des études universitaires terminent leurs études secondaires avec une charge de travail légère qui ne les prépare guère au travail plus abondant à l'université.

Du côté des avantages, la ligne de démarcation floue quant à l'état «normal» de progression élimine en grande partie le stigmate qui persiste lorsqu'un(e) élève affiche un recul de six mois ou d'un an par rapport à ses camarades. Cette atténuation des lignes de démarcation qui marquent la fin des études secondaires a été recommandée par Bachman (1971) il y a 20 ans. Du côté des inconvénients, il y a le fait que les élèves de 9e et 10e années qui suivent des cours de niveau avancé sont forcés de rétrograder au niveau général pour une partie ou l'ensemble de leurs cours en raison de la charge considérable qu'ils ont à supporter. Cette charge provoque une période d'agitation qui empêche certains jeunes de poursuivre les cours les plus appropriés aux programmes techniques de niveau collégial ou universitaire. Ce phénomène était particulièrement évident dans les écoles où les élèves n'avaient qu'une seule chance de terminer un cours (sans aucune possibilité de suivre des cours du soir ou des cours d'été) et où ils avaient des responsabilités importantes de travail à l'extérieur de l'école.

Contrôle des présences. L'assiduité des élèves est importante, et un contrôle véritablement efficace des présences est probablement l'un des meilleurs moyens de garder les élèves à l'école, jour après jour, et jusqu'à la fin de leurs études. La corrélation que nous avons constatée entre le taux des abandons scolaires et l'absentéisme confirme les conclusions des autres chercheurs, et notre étude présente un certain nombre de solutions au contrôle des présences qui semblent prometteuses.

Les écoles qui semblaient les plus efficaces pour garder les élèves à l'école confient à l'enseignant ou à l'enseignante, et non aux administrateurs scolaires ou au personnel de bureau, la responsabilité première du contrôle des présences. Elles ont aussi élaboré des méthodes d'enregistrement des présences qui libèrent les enseignants du fardeau administratif pour leur permettre d'accorder leur temps et leur énergie aux contacts personnels. Elles fournissaient aux enseignants le numéro de téléphone des parents (à la maison et au travail) et préparaient des profils sur les absences des élèves (p. ex., affectation des cours selon les heures) indiquant clairement la situation des absences.

Naturellement, les absences ne sont pas toutes du même ordre. Un(e) élève peut être absent(e) pour bien des raisons : excursion organisée par l'école, demande faite par ses parents, maladie, décès dans la famille, fêtes religieuses, désir de sécher un cours ou de s'éclipser de l'école, et ainsi de suite. La diversité des systèmes de contrôle utilisés dans les écoles rend les comparaisons difficiles et indique la nécessité d'une standardisation. Quelle que soit la nature de l'absence, il n'en reste pas moins que l'élève absent(e) ne peut participer aux activités d'apprentissage qui se déroulent en classe. Nous avons constaté que les élèves de niveau avancé étaient tout aussi susceptibles de s'absenter que ceux de niveau général ou de niveau fondamental, mais que leurs absences avaient davantage de chances d'être «autorisées», ce qui laisse entendre qu'il existe deux poids, deux mesures quant à l'importance de la présence aux

cours. Le système de codage utilisé pour les différentes catégories d'absence ne doit donc pas empêcher de s'interroger sur le temps que tous les élèves passent en classe et sur le système de récompense implicite que constitue la pratique d'accorder des absences «autorisées» pour des activités parrainées par l'école qui ne sont pas, dans les faits sinon en principe, accessibles aux élèves des niveaux inférieurs.

Discipline. Que le maintien de l'ordre soit une préoccupation importante des administrateurs et des enseignants, cela n'étonnera pas ceux qui connaissent bien les écoles secondaires. De fait, l'importance accordée à la discipline est un thème qui revient dans un grand nombre des travaux de recherche sur les écoles et les directeurs d'école efficaces (p. ex., Pitner, 1988). Un ensemble complet de travaux de recherche porte particulièrement sur cette question (Packard, 1988). Ce qui nous a surpris, cependant, c'est que dans les deux écoles de niveau avancé couvertes par l'étude, la discipline ne posait guère de problème. Ce n'était pas le cas dans les polyvalentes et les écoles de niveau fondamental, qui mettaient davantage l'accent sur la surveillance du comportement des élèves. On peut expliquer cette situation en disant que ces dernières écoles devaient imposer une discipline plus rigoureuse en raison du dérangement causé par certains élèves. Il y a cependant une autre explication possible : ces écoles imposaient aux élèves de niveau général et de niveau fondamental des objectifs ayant des rapports avec leur comportement et non avec leurs études, le comportement étant considéré comme ayant plus de pertinence dans leur emploi ultérieur. Comme l'expliquait un directeur d'école : «Nous ne permettons pas aux élèves de porter le short à l'école, car cela leur sera aussi interdit au travail.»

Si l'on insistait davantage sur la discipline dans ces écoles, cela allait de pair avec l'importance accordée aux sanctions. Par contre, dans l'une des écoles de niveau avancé, le directeur nous a fait l'observation suivante : «Nous n'avons pas à imposer de sanction aux élèves parce qu'ils enfreignent le règlement, étant donné qu'il n'y a pratiquement pas de règlements à enfreindre.»

On doit donc se demander si le maintien de l'ordre et le respect de règles de comportement sont un moyen en vue d'une fin (un climat propice à l'apprentissage) ou une fin en soi (les élèves doivent se conduire de la façon prévue par le règlement parce que c'est ce que le règlement prévoit). S'il s'agit d'un moyen en vue d'une fin, cela est certainement légitime; dans la deuxième hypothèse, il faudrait se demander s'il vaut la peine de consacrer d'importantes ressources à la «répression» dans un milieu donné, l'école secondaire, de comportements frivoles autorisés sans restriction dès que les élèves ne sont plus à l'école. Il est de beaucoup préférable de consacrer du temps et des efforts à travailler individuellement avec les élèves, ou d'appliquer des sanctions valables pour des infractions importantes (p. ex., le manque d'assiduité aux cours).

Punitions. Notre étude confirme, comme pour l'assiduité, une corrélation étroite entre les suspensions et le taux des abandons scolaires. S'il est vrai qu'une corrélation n'indique pas un facteur causal, notre étude de cas nous montre qu'il y a un rapport causal entre les suspensions en dehors de l'école, particulièrement, et les abandons scolaires. La suspension intervient assez tard dans le processus de marginalisation de certains élèves; elle représente une pause provisoire qui se traduit, dans le cas d'une suspension en dehors de l'école, par des heures de cours perdues, du rattrapage dans les travaux et les examens, et ainsi de suite. Elle peut aussi renforcer l'appartenance à un groupe marginal comprenant des élèves qui ont déjà abandonné leurs études.

Les suspensions sont fondées sur l'hypothèse suivante : elles privent l'élève de quelque chose de valeur (le privilège de fréquenter l'école, l'association avec ses amis) et suscitent l'inquiétude de sa famille. Il n'est pas du tout évident que c'est ce qui se passe dans le cas des élèves plus âgés en milieu urbain, où le problème des abandons scolaires est concentré. Les suspensions à l'école sont plus justifiables, car elles

assurent une supervision aux élèves et leur donnent la chance d'étudier, tout en les privant de leur liberté d'association; même les retenues sur l'heure du midi peuvent être plus efficaces qu'une suspension d'une journée, cette période étant la période principale de la journée pour les rapports sociaux des élèves. La punition la plus originale peut-être que nous avons constatée était l'imposition d'une période de retenue de 30 minutes le matin, avant le premier cours. Tout en visant avant tout à sanctionner les retards habituels, cette punition présentait l'avantage de ne gêner en rien le travail et les autres activités après les heures de classe.

En résumé, les punitions imposées pour renforcer les attentes de l'école doivent être judicieusement choisies de façon à priver l'élève de quelque chose de valable tout en renforçant les buts visés par l'école en matière de formation scolaire. La suspension imposée à un(e) élève pour motif d'absence, entre autres, ne répond pas à ce critère.

Formule des niveaux. Il est possible de soutenir que c'est une politique réaliste, honnête et pratique que d'offrir aux élèves le choix entre des cours de niveau avancé, général et fondamental; c'est là une politique fermement appuyée par la plupart des personnes interviewées et des répondants au questionnaire. Mais selon les écoles, les activités quotidiennes diffèrent tellement que les élèves, selon leur lieu de résidence, peuvent avoir des possibilités très différentes. Dans les écoles qui accueillent principalement des élèves au niveau avancé, on reconnaît (parfois avec dépit) qu'en raison de la pression des parents et des camarades, les élèves se maintiendront péniblement au niveau avancé plutôt que de rétrograder au niveau général; par contre, dans les écoles polyvalentes, qui accueillent une clientèle plus diversifiée et dont les parents et les élèves sont peut-être moins motivés, des efforts concertés sont faits pour «classer les élèves selon leur niveau approprié». Compte tenu de l'orientation relativement superficielle des élèves au palier élémentaire et de l'absence d'entrevues individuelles pour la plupart des élèves qui arrivent à l'école secondaire, il est probable que les élèves mal classés inscrits à un niveau plus faible n'ont pas les ressources nécessaires pour passer à un niveau supérieur ou pour choisir des cours appropriés à un niveau supérieur. Le choix du type et du niveau de cours d'un(e) élève, surtout en 9e année, est une décision cruciale qui influe sur ses possibilités dans la vie. Dans bien des cas, ce processus semble se dérouler sans que les élèves et leurs parents en comprennent suffisamment l'importance et connaissent les options qui existent.

Selon les auteurs qui ont préconisé cette formule, les différents niveaux de cours n'étaient pas destinés à constituer trois voies distinctes. Les élèves sont censés suivre des programmes mixtes, nous a-t-on dit, selon leur degré d'intérêt et leur niveau d'aptitude. La voie générale et la voie avancée devaient être distinctes de par leur genre, et non pas seulement au plan de la rigueur. Pourtant, les consommateurs (les élèves et les parents) en ont décidé autrement; les collèges communautaires et les universités ont confirmé ce point de vue : les crédits de niveau avancé sont la seule «monnaie» d'échange significative.

Leur verdict ne prouve cependant pas que les programmes de niveau général et de niveau fondamental ne préparent pas efficacement les élèves qui ne poursuivent pas des études postsecondaires. Malheureusement, notre étude indique que l'existence des trois niveaux, tels qu'ils sont actuellement mis en oeuvre, renforcent chez les élèves des sous-cultures distinctes qui, dans le cas des deux niveaux inférieurs, ne favorisent pas les valeurs associées aux études générales : absence de devoirs à faire à la maison, possibilité de ne pas suivre un programme de façon continue, manque d'assiduité aux cours.

La politique qui régit ces trois niveaux est une politique provinciale, et nous aborderons les questions politiques fondamentales touchant cette question un peu plus

loin dans le présent chapitre. Mais à l'échelon de l'école, certaines pratiques ont pour effet de renforcer la séparation sociale des élèves selon les niveaux, notamment les suivantes : 1) la pratique qui consiste à associer les salles de cours et les niveaux de cours (p. ex., si un(e) élève a un cours d'anglais de niveau général pour sa deuxième période, suivie d'une période passée avec le titulaire qui se trouve à être le même enseignant ou la même enseignante, il ou elle sera alors dans un local «de niveau général»; 2) l'élargissement inutile du nombre de cours de niveau avancé, phénomène provoqué par le stigmate que beaucoup d'élèves de niveau avancé associent au fait de suivre un cours de niveau général; 3) le manque d'attention à la participation des élèves à tous les niveaux du programme dans toutes les activités de la vie des élèves. Ce sont là trois exemples d'un nombre important de pratiques structurelles et autres qui pourraient être modifiées et permettraient de réduire la séparation entre les élèves tout en maintenant la formule des niveaux. L'important, c'est d'être ouvert à cette question, de voir comment une politique particulière a des incidences sur la séparation et les sous-cultures des élèves, et de prendre les mesures appropriées. Pour commencer, les écoles pourraient mettre sur pied des locaux de groupes stables pour les élèves, qui auraient pour fonction de les guider pendant toutes leurs études secondaires; en d'autres mots, prévoir un endroit où les élèves, quel que soit leur programme d'études, peuvent avoir des contacts les uns avec les autres et se renseigner pleinement en matière de planification personnelle et professionnelle.

Planification des cours et «pressions» des études. Les relations de travail entre les enseignants et la façon dont elles influent sur la qualité des programmes font partie de la culture de l'école. La documentation spécialisée sur les écoles efficaces, nos propres analyses et nos études sur le terrain confirment l'importance de ces relations : lorsque les enseignants travaillent de concert, l'école offre des programmes d'une plus grande qualité. La raison de cette situation est moins évidente, mais tout indique que la planification conjointe témoigne d'un professionnalisme plus grand, suppose des niveaux supérieurs de responsabilité et exige davantage de connaissances sur la façon de dispenser à tous les élèves un enseignement plus efficace.

Il est rare cependant, selon nos observations, que la planification dépasse les murs de l'école pour tenir compte, surtout dans le cas des élèves de niveau général, des projets d'avenir des élèves après leurs études. Nous savons qu'il y a des écoles et des conseils scolaires qui ont élaboré des programmes de cours regroupés qui associent le contenu des cours du palier secondaire à des programmes particuliers de niveau collégial ou à diverses possibilités de formation ou d'apprentissage, mais ces cas étaient extrêmement rares dans les écoles et les conseils scolaires étudiés. Il semblerait que ce genre d'intégration favorise une meilleure perception de la valeur et de la signification des cours de niveau général dans les écoles secondaires.

Comme il n'y a pas de but clairement fixé pour le niveau général, il en résulte un manque de «pression» pour les études à ce niveau. Les élèves et les enseignants s'entendent sur les exigences qui peuvent être imposées au niveau général, et il semble que ces exigences se rapprochent rarement de ce que les élèves sont en mesure de réaliser. Sans une justification claire de la nécessité de normes plus élevées et sans possibilités apparentes associées à ces normes, il est peu probable que l'on parvienne, sans risque d'accroître le taux des abandons scolaires, à augmenter la pression des études sans perdre des élèves. Par ailleurs, le fait de fournir ces possibilités favoriserait des normes plus élevées et pourrait réduire le taux des abandons scolaires.

Transition au milieu du travail. Les écoles secondaires de l'Ontario préparent probablement moins bien les élèves au marché du travail qu'elles ne l'ont fait au cours des trois dernières décennies. Le personnel scolaire en milieu urbain évoque souvent «l'âge d'or» du milieu des années 1960, avant la création des collèges communautaires : à ce moment, des programmes d'envergure au plan de la formation

professionnelle, technique et commerciale offraient aux élèves des cours qui les préparaient au marché du travail ou étaient associés à des programmes d'apprentissage (Lawton et Donaldson, 1987). Depuis l'expiration de ce mandat avec la création des collèges, les écoles secondaires n'ont pas été en mesure d'élaborer des principes clairs et un ensemble de programmes pour combler le vide existant, notamment pour les élèves qui n'entendent pas faire des études collégiales. Les changements technologiques et l'évolution des goûts des parents et des élèves ainsi que des conditions d'obtention du diplôme d'études secondaires ont entraîné la régression de ce qui restait de la plupart des cours techniques; seuls les cours d'enseignement commercial et de techniques commerciales semblent avoir échappé à cette tendance. Le seul espoir, de l'avis d'un grand nombre, c'est l'expansion rapide des programmes d'éducation coopérative, qui ont généralement une excellente réputation.

Mais le problème est beaucoup plus complexe que la simple acquisition des aptitudes professionnelles nécessaires. Les préjugés de l'école secondaire en faveur des élèves de niveau avancé font en sorte que peu de ressources sont consacrées à ceux qui se destinent au marché du travail. Les interviews avec les élèves qui quittent l'école avant l'obtention de leur diplôme sont l'exception plutôt que la règle. Les liens de l'école avec les employeurs et les services de placement sont généralement faibles, beaucoup plus que dans le cas des établissements d'enseignement postsecondaire. Plus souvent qu'autrement, le milieu du travail est perçu comme un milieu concurrent qui gêne les élèves dans leurs études, plutôt qu'un milieu susceptible de leur offrir des expériences de formation.

Il existe des possibilités, à l'école même, d'offrir aux élèves les types d'expériences qu'ils souhaitent : en dirigeant des entreprises, en construisant des chalets, et ainsi de suite, dans le cadre des programmes axés sur les activités de la collectivité, ils peuvent avoir la possibilité de gagner de l'argent tout en apprenant. Nous avons constaté avec une certaine ironie que les élèves et le personnel des écoles de formation professionnelle mangeaient beaucoup mieux que ceux des écoles polyvalentes et des «collegiates» grâce à leurs programmes de formation en services de restauration. Si ces mêmes programmes étaient gérés par les mêmes élèves dans les autres écoles, leur travail remarquable pourrait faire beaucoup pour dissiper les mythes qui existent sur les aptitudes des élèves inscrits en formation professionnelle.

Inversement, nous avons constaté que certaines écoles offrent un programme extrascolaire. Une école polyvalente dispensait en partie ses cours de techniques commerciales dans un centre commercial. En modifiant le milieu de l'apprentissage, on se trouve souvent à favoriser un meilleur comportement chez les élèves. Il est beaucoup plus naturel de soigner sa tenue vestimentaire quand on se rend «à l'école» dans un centre commercial que d'adopter la même tenue à l'école. En outre, l'éducation coopérative est naturellement le prolongement de l'idée suivante : il n'est pas nécessaire que l'apprentissage se fasse entre les quatre murs d'une école. En fournissant aux élèves une gamme variée de possibilités, l'école peut battre ses concurrents -- sans le faire à rabais.

Multiculturalisme. Le Canada, particulièrement l'Ontario urbain, affiche un caractère multiculturel de plus en plus prononcé, comme nous l'avons constaté par l'arc-en-ciel de couleurs dans plusieurs des écoles visitées. Des jeunes de certaines origines sont à la tête en matières scolaires de leur école et des études antérieures sur les abandons scolaires ont souligné que les enfants d'immigrants ont moins tendance à abandonner leurs études que les élèves nés au Canada. Cependant, la surreprésentation de certains groupes minoritaires dans les classes de niveau général laisse entendre que ce n'est peut-être pas toujours le cas. Il semble que le taux d'abandons de certains élèves immigrants soit similaire à celui de minorités telles les élèves autochtones au Canada et les élèves noirs et hispaniques aux États-Unis. En l'absence de dossiers présentant

l'information nécessaire selon les groupes ethniques, il est difficile de vérifier cette possibilité en Ontario.

Si les élèves et le personnel scolaire disent généralement qu'il n'y a guère de tension entre les divers groupes raciaux et ethniques, il existe cependant une grande ambiguïté en ce qui a trait à la tolérance effective et perçue chez les élèves, surtout ceux qui ne sont pas de race blanche ou de foi chrétienne. D'une part, la plupart des écoles entendent dissuader la séparation fondée sur l'origine ethnique (p. ex., les enseignants procèdent à une nouvelle répartition des places assises choisies par les élèves, ou s'excusent de la ségrégation manifeste faite par les élèves eux-mêmes à la cafétéria); d'autre part, elles désirent respecter les différences (p. ex., en autorisant la création d'une association regroupant une mosaïque de cultures, en envoyant le personnel et les élèves faire une retraite axée sur les questions multiculturelles).

À notre avis, il faut faire davantage pour accueillir la diversité dans les écoles, surtout en ce qui a trait aux adolescents qui viennent au Canada en provenance de l'Extrême-Orient, des Antilles et de l'Amérique latine. L'immigration en provenance de ces régions devrait augmenter au cours des prochaines décennies, et l'organisation d'associations, de repas et de loisirs ayant manifestement un caractère chinois, jamaïcain, hispanique ou autre devrait favoriser la création d'un environnement plus propice pour atténuer le choc culturel ressenti par ces élèves. Des recherches antérieures indiquent que les jeunes qui immigrent pendant leur adolescence connaissent des difficultés particulières d'adaptation. Nous devons leur indiquer clairement que nous les acceptons comme ils sont.

Liens avec la collectivité. Nos études sur le terrain et nos analyses confirment l'importance pour l'école d'établir des liens étroits avec la collectivité, si elle veut être efficace. Le fait que les directeurs de quatre des sept écoles visitées envoient depuis trois ans des bulletins d'information aux parents, parfois aux entreprises et aux anciens, montre bien que l'on reconnaît de plus en plus l'importance particulière de ces liens étroits. L'établissement de rapports avec les milieux ethniques, les organismes gouvernementaux et les syndicats fait partie de ce processus.

Si nous avons insisté sur le rôle du directeur ou de la directrice d'école dans la création de ces liens, il n'en reste pas moins que les enseignants jouent un rôle aussi grand, sinon plus important, car ils invitent des conférenciers de la collectivité, ils fournissent leur appui aux activités communautaires, ils planifient l'éducation coopérative, et ainsi de suite. Il importe de préserver l'école de toute ingérence directe dans la gestion quotidienne, mais il est possible d'élaborer un plan stratégique permettant de canaliser l'énergie et les compétences du milieu, qui soit favorable aux deux parties.

Politiques des conseils scolaires

Six questions concernent particulièrement les conseils scolaires : l'organisation du conseil scolaire; la formation, la sélection et l'évaluation des administrateurs et des enseignants; l'appui du conseil à l'ouverture des écoles sur leur milieu; l'appui du conseil à une discipline raisonnable à l'école; la révision du code de conduite des écoles; et l'amélioration des systèmes de tenue des dossiers.

Organisation du conseil scolaire. Le conseil scolaire prend une décision fondamentale qui a des effets sur les expériences de formation de tous les élèves de son territoire quand il décide de répartir ou non ses écoles en fonction des niveaux de cours, certaines écoles offrant principalement des cours de niveau avancé, d'autres des cours de niveau général ou fondamental, ou d'adopter un autre mode d'organisation. Les

arguments à l'appui ou à l'encontre de la répartition des écoles selon les niveaux de cours ne sont pas tous entièrement bons ou entièrement mauvais. En général, cette formule favorise l'émergence de cultures scolaires et étudiantes, et les écoles de niveau fondamental qui ne sont pas portées vers l'étude sont associées à des taux plus élevés d'absentéisme et d'abandon des études. Il semble que les écoles qui accueillent seulement des élèves au niveau avancé soient en mesure de se dégager de l'importance excessive accordée à la discipline que l'on constate souvent à l'école secondaire, et d'aider ainsi leurs élèves à assumer plus de responsabilités, et leur personnel à se concentrer sur les activités scolaires et parascolaires. La solution de rechange courante est l'école polyvalente, qui est de plus en plus remise en question parce qu'elle doit être tout pour tous.

Nous n'avons pas examiné d'autres modèles. Nous savons que certains conseils scolaires cherchent à réinventer l'école secondaire en mettant sur pied des académies, des écoles de sciences, des écoles de technique, des écoles d'arts, et ainsi de suite. En regroupant autour d'un thème des élèves qui ont les mêmes dispositions, sans nécessairement avoir les mêmes aptitudes intellectuelles, ces formules novatrices peuvent assurer aux conseils scolaires une structure permettant de réduire les incidences négatives de la formule actuelle de répartition des écoles selon les niveaux de cours, tout en conservant aux écoles leur capacité de créer un consensus social et un sentiment d'appartenance favorisant la poursuite des études.

Les antécédents d'un conseil scolaire -- son mode actuel d'organisation -- conditionnent son aptitude à examiner cette question. Les conseils scolaires en expansion ont la possibilité d'innover sans devoir modifier leurs structures existantes. Ces conseils peuvent tracer la voie en mettant à l'essai différentes formes d'organisation que d'autres peuvent adopter en fonction de leurs possibilités.

Formation, sélection et évaluation des administrateurs et des enseignants. La retraite d'un nombre croissant de directeurs d'école et d'enseignants permettra aux conseils scolaires d'agir sur la culture de l'école en choisissant pour les remplacer des personnes dont les perspectives et les compétences favoriseront l'émergence d'écoles plus attrayantes pour les élèves. Trop souvent, les méthodes actuelles de nomination font en sorte que le personnel remplaçant ressemble au personnel remplacé en raison des réseaux de «connaissances», notamment. L'adoption de méthodes de sélection impartiales comme celles préconisées par Musella (1983) faciliterait la mise en oeuvre des changements appropriés. Dans des sections antérieures de la présente étude sur les politiques à l'échelon de l'école, nous avons indiqué l'orientation que ces changements devraient prendre.

Les directeurs d'école sont déjà sensibilisés à l'importance que revêt le choix du personnel approprié. Ils ont couramment recours à des chefs de département provenant d'autres écoles pour favoriser le changement. Il est indispensable d'avoir des procédures impartiales et des idées claires sur l'orientation des changements souhaités, pour profiter le mieux possible des possibilités de remplacement du personnel.

Appui à l'ouverture des écoles sur le milieu. Les conseils scolaires disposent des mêmes instruments politiques que les autorités provinciales : règlements, financement, actualisation des compétences, modification du mandat de leurs établissements. Ils peuvent y recourir pour inciter leurs écoles à une plus grande ouverture sur leur milieu immédiat. Nous avons constaté, par exemple, que dans certaines écoles, les directeurs envoient un bulletin d'information aux parents. Un conseil scolaire pourrait rendre cette mesure obligatoire, en assurant un financement à cette fin et l'aide nécessaire pour l'élaboration du contenu et de la présentation du bulletin. De la même façon, l'adoption d'une politique ouverte touchant les inscriptions scolaires, autorisant les parents à choisir l'école de leurs enfants, permettrait à ces derniers de trouver

chaussure à leur pied. En disposant aussi de bons systèmes d'information pour s'assurer que les directeurs et le personnel scolaire sont au courant des décisions des parents, il est possible de compter sur la pression du milieu pour inciter l'école à une plus grande ouverture au changement.

Inversement, les conseils scolaires peuvent aussi faire en sorte que les règlements imposés dans leur territoire ne gênent pas l'adaptation des écoles. Par exemple, le fait de limiter la sélection des enseignants pouvant présenter leur candidature à un poste vacant dans une école aux seuls enseignants déplacés dans les autres écoles prive le directeur ou la directrice d'un des principaux instruments dont il ou elle dispose pour favoriser le changement. Une politique interdisant à une école de dispenser un programme qui n'est pas offert dans toutes les écoles a également un effet très négatif sur l'aptitude des écoles à réagir avec souplesse.

Les travaux de recherche actuels et les politiques existantes indiquent que la politique la plus efficace, à long terme, consiste à laisser aux écoles la responsabilité de leurs résultats tout en leur fournissant la liberté de réagir. Mais cette approche n'est peut-être réaliste que si les écoles disposent des ressources humaines et financières nécessaires (Coopers et Lybrand, 1988).

Soutien à une discipline raisonnable à l'école. Les sondages d'opinion auprès du public et des enseignants révèlent souvent une inquiétude généralisée touchant la discipline et l'ordre à l'école (p. ex., Montgomerie et al., 1988), et les recherches sur les écoles efficaces associent le bon ordre à une bonne éducation. Dans notre étude, au contraire, nous avons constaté des rapports inversement proportionnels entre l'importance accordée au maintien de l'ordre et les préoccupations pour les élèves, le taux des abandons scolaires, les présences, les suspensions, et ainsi de suite. Nous en sommes venus à la conclusion que le souci excessif de l'ordre, qui avait créé des milieux scolaires démesurément surveillés, poussait certains élèves à quitter un endroit aussi peu accueillant.

Il faut naturellement se demander si l'importance très grande accordée à la discipline dans les écoles polyvalentes et de niveau fondamental que nous avons visitées s'imposait au nom de préoccupations valables à long terme sur les risques possibles de violence dans ces écoles (voir, par exemple, Webb-Proctor, 1988), ou si cela était associé à une attitude paternaliste considérant que l'obéissance à l'autorité est une fin importante en soi. Dans certains cas, le personnel et les administrateurs se sont demandé si le cadre de dépendance et de sécurité qu'ils avaient créé favorisait chez leurs élèves l'acquisition du sens des responsabilités et de la maturité. Il est également important de rappeler que tout indique que les nouvelles méthodes de gestion dans le secteur privé accordent une importance moindre à la soumission dont font preuves les travailleurs dans leur travail répétitif, et insistent sur la possibilité des employés de participer à un mode souple de production leur permettant d'assumer une part de responsabilité dans le règlement des problèmes qui se posent (Premier's Council, 1988; Naisbitt et Aburdne, 1985).

Dans leurs efforts pour mettre moins l'accent sur le respect des règlements, la discipline et l'ordre, tout en cherchant à créer un climat ordonné reflétant la maturité des attitudes et du comportement des élèves, les écoles auront besoin de tout le soutien possible des conseils scolaires. Ce changement, nous en sommes convaincus, va à l'encontre de ce que le public et, souvent, même les spécialistes considèrent qu'il faut faire dans les écoles. Les vieilles habitudes ont la vie dure. Tous les jours, les enseignants sont aux prises avec des élèves qui font de leur mieux pour déranger les autres. Les élèves contestent les limites qui leur sont imposées. Pourtant, si l'un des résultats du système actuel est de ne pas permettre aux élèves d'acquérir et de mettre en pratique une forme d'auto-discipline, nos écoles peuvent-elles dire qu'elles réalisent

leurs objectifs les plus élevés? L'avenue que nous recommandons n'est pas facile, *et* l'on ne pourra la *parcourir en* une journée ou en un an; mais si les conseils scolaires appuient cette entreprise, elle aura plus de chance d'être couronnée de succès.

Révision du code de conduite des écoles. Les écoles auront également besoin du soutien des conseils scolaires pour adopter un code général de conduite plus souple, visant à inculquer aux élèves le sens de la responsabilité personnelle. Les conseils scolaires devront peut-être réviser la nature et la fréquence des sanctions pour s'assurer qu'elles sont compatibles avec les objectifs de formation et qu'elles ont un sens pour les élèves.

Amélioration des systèmes de tenue des dossiers. Pour améliorer leurs systèmes de tenue des dossiers en matière de contrôle des présences des élèves, les écoles devront pouvoir compter sur la compétence technique et, vraisemblablement, sur les ressources financières de leur conseil scolaire. Nous pensons que les conseils scolaires devront peut-être intervenir pour uniformiser les méthodes de présentation des rapports, par exemple pour les catégories d'absences, en vue d'établir des statistiques valables. Idéalement, le système de contrôle des présences pourrait être rattaché aux dossiers personnels des élèves, ce qui faciliterait la mise à jour des données et la réalisation d'analyses diverses. Par exemple, les conseils scolaires pourraient évaluer les incidences des changements de zonage sur la fréquentation et la persévérance scolaire, suivre l'évolution de l'absentéisme des élèves en en retraçant la source dans leurs quartiers et leurs écoles antérieurs, et ainsi de suite. De cette façon, nous serions davantage en mesure d'expliquer les variations associées à l'efficacité des écoles et de prendre les mesures appropriées.

Politiques provinciales et persévérance scolaire

Au niveau provincial, l'Ontario met déjà en oeuvre de façon très dynamique son programme visant à réduire les abandons scolaires. Elle commence à appliquer des politiques dans les quatre secteurs préconisés par les spécialistes : mandats et règlements, actualisation des compétences, financement et évolution des responsabilités des établissements (ce dernier élément évoque le financement complet des écoles secondaires catholiques, qui ont connu dans le passé des taux d'abandons scolaires inférieurs à ceux des écoles secondaires publiques). Trois questions précises se rapportent au premier et au dernier de ces domaines : la collecte des données, l'analyse des données et la question de la formule des niveaux de cours dans l'organisation du système scolaire. En ce qui a trait à cette dernière question, nous recommandons que des changements additionnels soient apportés touchant les responsabilités de l'enseignement secondaire par l'établissement de liens plus étroits et le partage des responsabilités entre les écoles secondaires, les collèges communautaires et les universités.

Collecte des données. Un grand nombre d'études ont montré que le manque de données valables est l'élément le plus décevant dans l'étude des abandons scolaires. Nous pensons que le système actuel de collecte des données sur cette question peut être amélioré en vue de fournir une information plus exacte et utile. Le Rapport de septembre, que préparent actuellement tous les directeurs d'école, comporte des renseignements sur les élèves qui ne poursuivent pas leurs études, mais l'ambiguïté des directives est à l'origine d'erreurs dans au moins 5 % des rapports que nous avons étudiés. Des directives plus précises et un meilleur filtrage pourraient réduire ce problème. On pourrait finir par envisager une liaison entre les systèmes de tenue des dossiers des élèves qui faciliterait la collecte de données exactes et le suivi des élèves; mais à l'heure actuelle, cette intégration n'est peut-être possible qu'à l'échelon de

chaque conseil scolaire. Néanmoins, il pourrait être utile d'évaluer les expériences en cours dans ce domaine au Manitoba et au Québec.

Analyse des données. Des statistiques provinciales sur la persévérance scolaire paraissent chaque année dans la publication annuelle *Statistiques sur l'éducation en Ontario*. Dans ce document, le tableau 2.10 sur les progrès des élèves de la 9e année à la première année des études postsecondaires (écoles privées comprises) et le tableau 2.02 sur les élèves qui quittent l'école secondaire sans diplôme ou certificat sont des tableaux essentiels à cet égard, mais aucun d'eux ne convient parfaitement pour le genre de statistiques présentées. Il semblerait possible, dans les deux cas, d'omettre des statistiques les élèves adultes. Le nombre croissant d'adultes qui retournent à l'école, illustré au tableau 2.941, fausserait les données chronologiques pour lesquelles ils n'ont pas été exclus. En 1985-1986, il y a eu 13 631 adultes de 22 ans et plus qui sont retournés à l'école, contre 7 628 en 1982 (*Statistiques sur l'éducation en Ontario, 1986*).

Il semblerait qu'on pourrait davantage exploiter ces statistiques à l'échelon local, à l'échelon des conseils scolaires et au niveau provincial. Il pourrait être utile que le ministère fournisse à chaque conseil scolaire des données sur la persévérance scolaire et le taux des abandons scolaires école par école. Soulignons que les tendances provinciales seront ambiguës pour les prochaines années, l'élargissement du système des écoles séparées catholiques ayant entraîné l'adoption d'une nouvelle population de base. Les rapports des conseils scolaires et des écoles garderaient toute leur utilité.

Formule des niveaux de cours dans l'organisation du système scolaire. La question de la répartition, selon des niveaux, des cours et des programmes entre les écoles et au sein même des écoles doit être considérée dans son contexte social et politique pour être bien comprise. Une bonne connaissance des aspects historiques de cette question aide à mieux comprendre les incidences que peuvent avoir diverses formules. Ce débat peut en grande partie avoir une valeur davantage symbolique que réelle, mais les symboles en question -- la place que chacun de nous occupe dans le système social -- sont parmi les plus forts dans toute collectivité.

Radwanski (1987) recommande l'abandon de la formule des voies et des niveaux de cours, sauf pour les élèves moins doués. Il tourne en dérision le système d'éducation ontarien et ses nombreuses demi-réformes du passé. Il adopte le point de vue classique «libéral», selon lequel chaque personne se trouve en concurrence avec les autres et lutte pour occuper le premier rang. Ce point de vue contraste avec la tradition «conservatrice» classique en Ontario, qui divise le système d'éducation en niveaux hiérarchiques séparés, en parallèle avec les rôles de chacun dans la société. Ce qui sous-tend cette façon de faire, c'est une vision globale de la société que l'on ne retrouve pas dans la vision libérale classique. La tradition «socialiste» du XIXe siècle a également, mais pour des raisons idéologiques différentes, une vision globale de la société, qui diffère cependant de l'idée «conservatrice» quant à la répartition hiérarchique du pouvoir social, politique et économique entre les groupes (Hartz, 1962; 1964; Horowitz, 1968; Lawton, 1979).

Au cours des dernières décennies, le point de vue «conservateur» s'est retrouvé dans le plan Robarts : répartition des élèves du palier secondaire en fonction des programmes et de la durée des études, maintien de deux diplômes distincts (diplôme d'études secondaires de l'Ontario -- DESO -- et diplôme d'études secondaires supérieures de l'Ontario -- DESSO) même après l'adoption du système de crédits, et, plus récemment, adoption des cours préuniversitaires de l'Ontario (CPO), cours distincts qui ont remplacé les cours menant à l'obtention du DESSO, au moment de l'adoption d'un seul diplôme (le diplôme d'études secondaires de l'Ontario - DESO). Ces changements au palier secondaire révèlent une certaine évolution «libérale», mais aucun

changement n'a été apporté au niveau postsecondaire : la répartition des élèves selon des programmes terminaux se poursuit dans les collèges d'arts appliqués et de technologie et dans les universités. Cette structure hiérarchique de l'enseignement postsecondaire en Ontario est en parallèle avec les systèmes que l'on trouve généralement en Europe (Trow, 1988) et contraste avec les structures ouvertes qui existent dans un grand nombre d'autres provinces canadiennes. Dans ces provinces, les collèges communautaires offrent des cours qui peuvent servir à un classement supérieur à l'université; le système en vigueur au Québec est l'un des plus ouverts (OCDE, 1976).

Compte tenu du fait que la formule actuelle de la répartition des élèves et des rôles institutionnels en Ontario ne remplit pas efficacement ses fins, il semblerait approprié d'évoluer vers un système plus compétitif et moins stratifié, tant au niveau secondaire qu'au niveau postsecondaire. Si les enseignants et les administrateurs du palier secondaire que nous avons interviewés et qui ont répondu à nos questions ont pratiquement été unanimes à défendre une certaine forme de répartition selon des niveaux, ils ont aussi reconnu que les forces du marché avaient transformé le système en caricature, en lui présentant la nécessité d'offrir des cours de dactylographie, de théâtre, de dessin et d'anglais commercial au niveau avancé. De la même façon, le fait qu'un(e) élève soit en pratique tenu de retourner à l'école après sa 12e année pour terminer ses cours préuniversitaires ou les cinq crédits d'anglais requis pour l'obtention du diplôme oblige certains jeunes de 18 ou 19 ans à consacrer une année entière à l'obtention de trois ou quatre crédits. Ces élèves apportent sans aucun doute une contribution valable aux activités sociales et parascolaires de leur école et en retirent un certain avantage, mais nous mettons en doute l'efficacité de cette pratique, les délais ultérieurs qu'elle impose aux jeunes pour entrer sur le marché du travail après leurs études secondaires, et son efficacité au plan de la préparation des jeunes à des études postsecondaires.

Voici donc quelques mesures qui seraient susceptibles d'élargir les possibilités et la compétitivité du système d'éducation : 1) offrir, peut-être obligatoirement, des cours sans niveau précis, dans des matières particulièrement propices au regroupement de tous les élèves (notamment des cours sur le théâtre, la dactylographie, les études familiales, les institutions canadiennes, et ainsi de suite), donnant droit à des crédits qui ne seraient pas désignés comme des crédits de niveau fondamental, général ou avancé; 2) offrir des cours préuniversitaires ou leur équivalent dans les collèges communautaires, ce qui permettrait aux élèves auxquels il manque quelques crédits pour l'obtention de leur diplôme de terminer leurs études secondaires dans un établissement davantage axé sur les adultes. Les élèves des collèges communautaires désireux de s'inscrire à l'université pourraient également acquérir au collège les préalables requis sans devoir retourner à l'école secondaire. Rappelons à cet égard que les universités ontariennes ont déjà offert un cours équivalant à la 13e année (Fleming, 1971, p. 87); 3) permettre aux élèves du palier secondaire de s'inscrire dans un collège communautaire ou une université pour suivre des cours donnant droit à des crédits en vue de l'obtention du diplôme d'études secondaires et réduire la durée des programmes collégiaux. Cette possibilité serait ouverte aux élèves qui ne peuvent trouver, parmi les cours offerts à l'école secondaire, des cours à un niveau approprié ou suffisamment approfondi; 4) offrir un large éventail de cours universitaires de première année dans les collèges communautaires, pour donner une «deuxième chance» aux élèves qui n'ont pas obtenu des notes suffisantes pour faire leur entrée dans le système universitaire ontarien, de plus en plus compétitif.

Observations finales

Nous sommes convaincus que les suggestions présentées dans ce rapport peuvent aider les écoles, les conseils scolaires et le gouvernement provincial à résoudre les problèmes associés à la persévérance scolaire. Ces suggestions ne visent pas seulement la persévérance scolaire, mais aussi la valorisation des expériences de formation de la plupart des élèves des écoles secondaires par le biais de programmes, de services et de structures plus appropriés.

Il nous apparaît néanmoins important de préciser que nos recommandations, pour la plupart, supposent que les écoles secondaires présentent presque toutes les mêmes caractéristiques que nous avons fini par leur associer depuis un siècle : enseignement en classe, corps enseignant dirigé par des directeurs et des directeurs adjoints, cours obligatoires, clientèle d'adolescents, et ainsi de suite. Il est également essentiel d'ajouter que nous avons accepté, au même titre que les enseignants et les administrateurs, une vision des différences individuelles qui confère un sens aux expressions suivantes : groupes constitués en fonction des aptitudes, élèves de niveau avancé, élèves de niveau général, élèves de niveau fondamental, et ainsi de suite. Compte tenu de ces points de départ, nos recommandations constituent des adaptations, dans une perspective largement partagée, touchant les buts et les conditions de l'école.

Les innovations que nous avons constatées, notamment l'intégration des adultes dans les écoles secondaires, la mise sur pied de garderies dans les écoles, l'élargissement de l'éducation coopérative des écoles de formation professionnelle aux instituts collégiaux, et l'inauguration d'une classe de techniques commerciales dans un centre commercial, contestent les points de vue acceptés sur les écoles secondaires, les différences individuelles et les modes traditionnels d'enseignement et d'évaluation. Cela implique une perspective qui indique une variabilité beaucoup moins grande entre la contribution diverse que chacun peut apporter lorsqu'il s'engage dans des activités qui ont un sens pour lui et nourrissent ses aspirations. Ces petits changements apportés progressivement dans les écoles peuvent favoriser l'émergence d'une nouvelle forme d'éducation faisant appel aux ressources du milieu, de ses établissements et de ses membres pour servir d'écoles, de classes et d'enseignants. En mettant l'accent sur l'apprentissage continu et les méthodes pédagogiques telles que l'apprentissage par la maîtrise, cette forme d'éducation peut fort bien fournir une avenue riche et prometteuse à ceux qui pourraient autrement mettre fin à leur formation de façon prématurée -- trop tôt pour leur avantage personnel, ainsi que pour l'avantage de la société qui a besoin que tous ses membres s'épanouissent au maximum de leurs possibilités.

RÉFÉRENCES

Barr, R. et Dreeben, R. (1983). *How schools work.* Chicago: University of Chicago Press.

Bossert, S.T. (1988). School effects. In N.J. Boyan (Ed.), *Handbook of Research on Educational Administration* (pp. 341-352). New York: Longman.

Bowen, E. (1er février 1988). Getting tough: New Jersey principal Joe Clark kicks up a storm about discipline in city schools. *Time*, 131(5), 100-106.

Clark, D., Lotto, L.S. et Astuto, T.A. (1984). Effective schools and school improvement: A comparative analysis of two lines of inquiry. *Educational Administration Quarterly*, 20(3), 41-68.

Coopers et Lybrand (1988). *Local management of schools: A report to the Department of Education and Science*. London: Coopers & Lybrand.

Fleming, W.G. (1971). *Schools, pupils, and teachers. Ontario's educative society, Vol. 3*. Toronto: University of Toronto Press.

Hartz, L. (1962). *The liberal tradition in America*. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich.

Hartz, L. (1964). *The founding of new societies*. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich.

Hess, F. (G.A.) (1987a). A Comprehensive analysis of the dropout phenomenon in an urban school system. Document présenté lors de l'assemblée annuelle de l'American Educational Research Association, Washington, D.C.

Hess, G.A., Wells, E., Prindle, C. Liffman, P. et Kaplan, B. (1987b). "Where's Room 185?" How schools can reduce their dropout problem. *Education and Urban Society*, 19(3), 330-355.

Horowitz, G. (1968). *Canadian labour politics*. Toronto: University of Toronto Press.

Lawton, S.B. (1979). Political values in educational finance in Canada and the United States. *Journal of Education Finance*, 5(1), 1-18.

Lawton, S.B. et Donaldson, E.L. (1987). The cost of adult continuing education in Ontario. Rapport présenté au ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Montgomerie, T.C., McIntosh, R.G. et Mattson, N.A. (1988). Old shadows, new images: A revisionist view of the principal's role. *The Alberta Journal of Educational Research*, 34(2), 109-133.

Musella, D. (1983). *Selecting school administrators*. Informal Series No. 54. Toronto: OISE Press.

Naisbitt, J. et Aburdne, P. (1985). *Re-inventing the corporation*. New York: Warner Books.

Ontario. Ministère de l'Éducation (1988). *Statistiques sur l'éducation en Ontario, 1986*. Toronto : le ministère.

Organisation de coopération et de développement économique (1976). *Canada*. Paris : OCDE.

Packard, J.S. (1988). The pupil control studies. In N.J. Boyan (Ed.), *Handbook of research on educational administration*, (pp. 185-207). New York: Longman.

Pitner, N.J. (1988). The study of administrator effects and effectiveness. In N.J. Boyan (Ed.), *Handbook of Research on Educational Administration*, (pp. 99-122). New York: Longman.

Premier's Council (1988). *Competing in the new global economy. Report of the Premier's Council, Vol. 1.* Toronto: Gouvernement de l'Ontario.

Radwanski, G. (1987). *Étude sur le système d'éducation et les abandons scolaires en Ontario.* Toronto: Ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Statistique Canada (1986). *The labour force, December, 1985.* Ottawa: Gouvernement du Canada. Cat. no. 71-001.

Trow, M. (1988). American higher education: Past, present and future. *Educational Researcher*, 17(3), 12-23.

Webb-Proctor, G. (30 juin 1988). Denial of Peel "gang war" questioned. Toronto *Globe and Mail.*

Youth and America's Future: The William T. Grant Foundation Commission on Work, Family and Citizenship (1988). *The forgotten half: Non-college youth in America.* Washington, D.C.: The Commission.

ANNEXE A

QUELQUES TÉMOIGNAGES D'ENSEIGNANTS ET D'ADMINISTRATEURS

QUELQUES TÉMOIGNAGES D'ENSEIGNANTS ET D'ADMINISTRATEURS

SUR DEUX SECTIONS DU QUESTIONNAIRE

(10d) S'il y avait une seule chose dans votre école que vous pouviez changer pour la rendre plus valable pour les élèves qui risquent de partir avant d'obtenir leur diplôme, que choisiriez-vous de changer? (*Les observations ci-après sont regroupées en fonction des thèmes développés au Chapitre 4.*)

Formule des niveaux

- Changer l'attitude du personnel, des élèves et du milieu à l'endroit des cours de niveau général.
- Offrir davantage de cours de niveau général.
- Éliminer le stigmate associé aux cours de niveau fondamental et général.
- Écarter les enseignants qui ne dispensent pas des cours entiers et intéressants.
- La qualité de l'éducation dans les classes de niveau général. Trop souvent, ce ne sont pas les bonnes personnes qui enseignent à ces élèves.
- Un plus grand intérêt et une meilleure participation des parents, depuis le début de l'école primaire jusqu'à la fin des études secondaires.
- Motiver davantage les élèves à fournir toujours le meilleur d'eux-mêmes.
- Un programme plus valable.
- Assurer davantage le suivi des élèves et de leur famille.
- Améliorer la qualité des cours de niveau général.
- Changer l'attitude des parents. Les élèves ne peuvent voir l'importance et la pertinence de l'éducation, si la famille n'aide pas. Malheureusement, cette école est située dans une région où les parents ne participent pas du tout.
- Ne pas laisser les élèves avec un sentiment de frustration découlant de l'idée que «cela ne mène nulle part», qui prévaut dans les cours de niveau général, orientés vers les élèves moins performants. Cela ne donne pas aux élèves la motivation ou l'ambition nécessaire pour se trouver un emploi en vue de réussir (réussite personnelle, et non succès financier).
- Faire en sorte que les classes soient toutes adaptées aux besoins des élèves.
- Avoir des élèves autonomes. Davantage de sciences appliquées, et plus de matériel.
- Ce n'est pas l'école qui est le principal facteur, mais bien l'attitude des parents à l'égard de l'éducation et le bonheur général de l'individu. Si l'on établissait une corrélation entre les problèmes d'ordre familial et le rendement des élèves, on verrait que cela explique facilement 90 % des échecs et des abandons scolaires. Pourquoi personne ne le reconnaît-il pas, contrairement à un grand nombre d'enseignants?

Négociations

- Personnaliser, humaniser. Éliminer la notion du travail en usine. Les élèves ne produisent pas, nous ne devons pas noter des produits.
- Transformer l'école en milieu communautaire.
- Avoir un personnel qui donne l'exemple par le travail d'équipe et qui travaille de concert, ainsi qu'avec les élèves, pour que l'école et l'apprentissage soient une expérience valable.
- Éliminer les devoirs à la maison.
- Plus d'interaction entre le personnel et les élèves.

- Une plus grande logique dans le suivi des mesures disciplinaires : bien faire voir aux élèves que leurs chances de s'en tirer avec leurs écarts de conduite sont bien minces ou inexistantes. Les mesures prises par l'école doivent l'être rapidement et être conformes aux menaces; ne pas faire des menaces en l'air, mais assurer toujours un suivi ferme et équitable.
- Inclure un type de crédit facultatif «non structuré» : sujets choisis par les élèves en classe, souplesse, et ainsi de suite.
- Une plus grande souplesse dans les programmes-cadres du ministère, pour permettre d'apporter des modifications en fonction des besoins du groupe d'élèves que l'on a devant soi.
- Une plus grande souplesse.
- Faire respecter un code de discipline -- notamment l'assiduité, les habitudes touchant l'étude -- et insister sur l'initiation à la vie pratique.
- Éliminer environ 1 % des élèves, soit la proportion qui gêne constamment le déroulement efficace des cours. Les autres élèves en sont frustrés, car ils ne peuvent apprendre.
- Assurer un synchronisme plus souple.
- Avoir des classes moins nombreuses au niveau général, pour favoriser une plus grande attention personnelle et l'encouragement individuel. Mais ce ne sont pas tous les décrocheurs éventuels qui doivent être incités à rester à l'école.

Accumulation des crédits

- Réduire à 27 le nombre de crédits nécessaires à l'obtention du diplôme.
- Éliminer le système semestriel.
- Éliminer le système semestriel et augmenter le temps accordé par l'enseignant aux rencontres individuelles -- ralentir le rythme et réduire le stress des élèves et du personnel.
- Éliminer la notion même d'une voie rapide.
- Réduire le nombre de cours obligatoires.
- Éliminer le 5e crédit en anglais pour le niveau général.
- Modifier les idées préconçues selon lesquelles certaines options seulement faciliteront les réussites ultérieures.
- Plus d'étude personnelle.
- Fournir aux élèves différentes méthodes d'évaluation pour leur donner de bonnes chances de succès.
- Recourir à des tests standardisés pour que les élèves se rendent compte qu'ils réaliseraient quelque chose de valable en restant à l'école.

Réactions du personnel

- Modifier le classement des élèves et valoriser la formule des conseillers ou guides entre le personnel et les élèves.
- Renvoyer les enseignants qui renvoient les élèves.
- Améliorer le système de prix et de mentions pour accorder plus de reconnaissance aux élèves moyens.
- L'administration et les enseignants doivent imposer une discipline ferme, équitable et logique.
- Des classes moins nombreuses et plus d'attention individuelle.
- Rendre l'orientation obligatoire avant que les élèves prennent une décision.
- Plus d'orientation par les pairs et par des guides en-dehors de la classe. Nécessité de changer les attitudes et les méthodes des enseignants.
- Encourager les élèves à aborder un problème avec un conseiller de bonne heure et

de façon répétée, et non une seule fois en attendant que la situation se détériore sans espoir.

- L'attitude des enseignants à l'égard des élèves.
- Augmenter le personnel et accroître le temps dont il dispose pour les élèves.
- Adopter des règles disciplinaires fermes permettant d'écarter un élève de l'école. Utilisée en dernier recours, cette menace est dans le meilleur intérêt d'un élève à risque.
- Plus de contacts personnels entre les élèves et les enseignants en dehors des cours.
- Restructurer l'école pour faire en sorte que chaque enseignant soit responsable d'assurer le suivi des progrès et du bien-être d'un petit groupe d'élèves. À cette fin, prévoir le temps nécessaire dans l'horaire de la journée. Cet enseignant serait chargé de suivre le progrès des élèves dans tous leurs cours.
- Plus d'attention individuelle -- travailler avec un élève à la fois.
- Plus d'orientation.
- Pour les enseignants, moins d'élèves par classe et moins de classes, pour qu'ils puissent consacrer plus de temps à tous les élèves, surtout les élèves à risque.
- Faire de l'école un milieu plus détendu et amical.
- Renforcer le sens communautaire et le souci de tous les élèves, ce qui appelle un cadre plus chaleureux et amical.
- Engager du personnel qui se soucie véritablement des jeunes et de leurs problèmes.
- Consacrer à l'orientation des élèves qui ne se destinent pas à des études universitaires autant d'efforts que ceux qui sont actuellement consacrés par les conseillers aux élèves qui prévoient aller à l'université.
- Les attitudes du personnel : les «bons» enseignants dispensent des cours de niveau avancé, et les «moins bons» dispensent des cours de niveau général et de niveau fondamental.
- Des classes moins nombreuses.
- Les attitudes des enseignants à l'égard des élèves et leur façon de les traiter -- surtout les élèves au niveau général et les groupes minoritaires.
- Disposer d'une halte ou d'un relais où les élèves stressés pourraient se rendre pour obtenir l'aide nécessaire au plan scolaire ou personnel.
- Parler aux parents des élèves, et éliminer les quelques enseignants qui ne se soucient pas des élèves.
- Réduire le nombre d'élèves par classe. Il est difficile, dans une classe de 35 élèves, de s'adresser à chacun.

Identité

- Améliorer chez les élèves leur image d'eux-mêmes.
- Accroître chez les élèves la confiance en eux-mêmes est d'une importance capitale. Nous travaillons dans cette voie, mais il est indispensable de profiter de tous les moyens à cette fin.
- Valoriser les aptitudes aux relations sociales.
- Pour les élèves de niveau fondamental et l'enfance en difficulté, prévoir des locaux à l'intérieur de l'école, et non des installations mobiles.
- Les élèves éprouvent de la difficulté à poursuivre leurs études en raison de leurs problèmes d'ordre personnel. Si l'on parvient à les convaincre de croire en eux-mêmes, beaucoup vont les poursuivre.
- Le sentiment d'être accepté par les autres élèves -- une plus grande acceptation des élèves qui ont des difficultés.
- Plus d'orientation par les pairs.
- Valoriser le sens des responsabilités sociales.

Centres d'intérêt

- Plus de cours d'initiation à la vie pratique.
- Plus d'activités interdépartementales, qui pourraient être associées aux cours.
- Prévoir plus d'aires ordinaires de loisirs pour des activités utilitaires autres que l'enseignement.
- Inculquer aux élèves la fierté de leur école et de ce que nous faisons à l'école. S'ils ne désirent pas profiter de ce que nous leur offrons, ils ne devraient pas rester à l'école.
- Chercher à intéresser davantage les élèves aux activités scolaires. Faire de l'école un lieu où ils se sentent davantage chez eux en leur proposant des choses qui les intéressent.
- Plus d'associations et d'activités sociales.
- Activités parascolaires obligatoires -- les élèves devraient participer au moins à deux activités.
- Des sports nombreux, du matériel abondant et des uniformes pour les équipes.

Assiduité

- Laisser les élèves quitter l'école lorsqu'ils le désirent, mais en les assurant d'abord qu'ils pourront revenir quand ils le voudront. Il doit y avoir une politique tout à fait ouverte concernant le retour à l'école.
- Nous devons clarifier les objectifs et appliquer de façon stricte les politiques touchant l'assiduité et la discipline.
- Des procédures plus rigoureuses touchant les présences, les retards et les absences non autorisées.
- Fréquentation facultative de l'école après l'âge de 16 ans. Les élèves qui manquent trop souvent les cours doivent faire l'objet d'un avertissement, puis rayés des cours.

Travail

- Encourager les cours d'éducation coopérative.
- Axer les programmes sur les centres d'intérêt des élèves et les exigences ultérieures du marché du travail.
- Resserrer les liens avec le milieu, inviter à l'école des conférenciers du milieu. Organiser des visites dans les entreprises de la région, mettre davantage en évidence les possibilités d'apprentissage qu'offre l'éducation coopérative.
- Moderniser le matériel utilisé pour préparer les élèves au monde du travail.
- Mettre davantage l'accent sur un apprentissage pratique, direct, valable.
- En 9e et 10e années, prévoir deux périodes d'ateliers (deux crédits) et intégrer au programme l'éducation coopérative.
- Une demi-journée d'école, une demi-journée de travail rémunéré.
- Plus de cours d'éducation coopérative.
- Des liens plus directs avec différents types de projets dans les entreprises -- secteur industriel, agricole, technique.
- Accorder des crédits pour les expériences de travail en dehors des cours.
- Accroître l'aide financière aux élèves.
- Accorder un salaire aux élèves pour qu'ils poursuivent leurs études.
- Intégrer l'éducation coopérative à l'école.
- Plus de cours de formation professionnelle pour les élèves en général.
- Avoir à l'école une entreprise gérée par les élèves.

- Une matière plus pertinente pour les élèves qui sont à la veille d'entrer sur le marché du travail.
- Intégrer aux cours l'expérience du «monde réel».
- Le monde du travail donne souvent aux élèves des leçons que nous arrivons mal à leur fournir.
- Autoriser avec plus de souplesse les cours d'éducation coopérative, l'étude indépendante, les stages de travail, et ainsi de suite en tout temps au cours du semestre.
- Une plus grande concertation entre l'élaboration des programmes et les possibilités d'emploi, en vue de donner aux élèves de niveau général l'assurance que l'école leur sert à quelque chose. À l'heure actuelle, le fait pour un élève de réussir au niveau général n'indique pas qu'il est apte au travail.

****

(Dernière page du questionnaire) Autres renseignements et observations

1. Il est indispensable que les parents et les élèves apprennent vraiment ce qui se passe, dans un langage qu'ils comprennent, et soient informés des progrès accomplis à l'école, depuis la maternelle jusqu'aux cours préuniversitaires. Il est déjà trop tard quand on constate que Gino n'est pas capable de lire en 6e année, ou que Jeanne ne maîtrise pas les notions de base en mathématiques. La vérité toute nue, rien de mieux pour encourager les parents, les élèves et l'école à travailler encore plus en vue de la réussite.

2. Votre étude du système d'éducation est très importante à l'époque actuelle. Il est temps de retrouver la place qu'occupent nos enfants dans les buts de l'éducation. Enseignants, administrateurs, conseillers scolaires, parents et employeurs, nous devons aider tous les élèves à exploiter au maximum leurs possibilités à l'école, et le système doit faire en sorte d'offrir des programmes visant expressément la persévérance scolaire. (Amen!) P.-S. : La présence des élèves en classe me préoccupe constamment. Voici ce que je leur dis : «Quand vous n'êtes pas en classe, vous me manquez beaucoup».

3. Il m'est rarement arrivé de rencontrer un enseignant qui ne considérait pas que sa matière était quelque chose de très intéressant à apprendre et à connaître (y compris moi-même). Il est impossible à des élèves situés dans la moitié inférieure de la courbe normale d'apprécier une matière autant que nous. Peut-être n'y parviendront-ils jamais. Il se peut que l'école soit réservée à ceux qui aiment l'étude. Il nous faut une notion véritablement nouvelle.

4. Observation générale sur la philosophie de l'éducation : Nous n'agissons pas loyalement avec nos jeunes en continuant de propager l'idée que chacun doit chercher à être un chef. Ceux qui ne peuvent jamais y parvenir font des Indiens très déçus -- amers et peu formés. La société a besoin d'Indiens plus qualifiés qui ont le sens de la fierté touchant leur façon de mener leur vie, et les parents doivent accepter cette réalité pour leurs enfants. Il y a aujourd'hui une pénurie flagrante de «bons Indiens». Ces personnes doivent être admirées par la société, plutôt que d'être rabaissées par la confrérie de ceux qui ont pu être reconnus pour leurs réalisations.

5. Lâcher l'école pour devenir un membre utile de la société, ce n'est peut-être pas une si mauvaise idée. Les «canards boiteux» restent à l'école, où ils sont bien au

chaud avec leurs amis. Le problème, ce n'est pas la formule des niveaux. C'est que les choix sont trop nombreux, et le manque d'orientation de la part de l'école ou de la maison entraîne une attitude de cafouillage et de décision au petit bonheur. On suit une fausse piste avec des chimères comme celle-là, comme d'habitude.

6. De façon générale, les élèves qui abandonnent prématurément leurs études ont une piètre estime d'eux-mêmes depuis leur enfance et sont très susceptibles à la pression de leurs camarades. Ils n'ont pas les aptitudes nécessaires pour faire face aux frustrations découlant de l'échec et préfèrent abandonner plutôt que d'essayer quelque chose sans être sûrs de le réussir. Ils ne peuvent même pas rester tranquilles 10 minutes à leur place en classe. L'échec a des connotations négatives, et nous n'aidons pas les élèves à faire de l'échec un outil d'apprentissage nécessaire au succès.

7. Je pense que nous consacrons trop de notre temps à élaborer des politiques à l'intention des élèves de 5e année, et pas suffisamment à nous occuper des élèves qui quitteront l'école après la 12e année. Nous devons accorder plus d'importance à une éducation plus complète, plutôt qu'à une éducation plus spécialisée.

8. Il est grand temps qu'on cherche à mieux définir l'expression «taux des abandons scolaires». Il n'y a aucune honte -- il ne devrait pas y avoir de honte -- à terminer officiellement ses études à l'âge de 16 ans pour devenir coiffeuse ou manoeuvre briqueteur. Si les inégalités sociales sont vraiment un facteur qui joue dans la répartition des élèves selon les niveaux, il incombe alors au gouvernement de corriger cette injustice sociale. À l'école, nous faisons de notre mieux avec ce que nous avons.

9. Le ministère de l'Éducation et le gouvernement provincial passent leur temps à promouvoir des programmes, des politiques et des directives que les écoles et les conseils scolaires doivent mettre en oeuvre. Tout cela exige de l'argent et du matériel. Lorsque les choses ne tournent pas rond, c'est la faute des enseignants, des écoles et des conseils scolaires. Commençons d'abord par écouter vraiment ce que la base a à dire, au lieu de a) nous occuper de ceux qui ne sont pas en classe, b) rechercher les avis de ceux qui font partie du «système» à l'échelon du ministère. P.-S. : C'est le ministre qu'il faut éduquer! Nous en avons assez d'être toujours blâmés pour les misères de l'éducation, alors que nous faisons simplement ce qu'on nous dit de faire!

10. En ce qui concerne les élèves de niveau général, tout le programme et toutes les décisions favorisent l'infime minorité (6 %) des élèves qui décrocheront un diplôme universitaire. Tous les programmes techniques sont en voie d'élimination. Les conditions exigées pour l'obtention des crédits font tout à cette fin. Les élèves de niveau général n'ont plus d'autre choix que de lâcher l'école.

11. Le conseil scolaire a une attitude très malheureuse à l'égard des programmes techniques. Il n'y a qu'à voir le budget affecté aux départements d'études techniques, ou l'entretien et la modernisation des locaux et du matériel. C'est le directeur qui donne le ton à l'école, c'est le chef de département qui donne le ton au département, et cela passe aux enseignants et aux élèves. Dans cette école, c'est l'indifférence générale.

12. Le travail à temps partiel et la société de consommation qui pousse à combler immédiatement ses besoins sont à l'origine de l'abandon prématuré des études, des voies d'accès rapides et du manque général de plaisir associé au fait de grandir et d'aller à l'école. Les éducateurs doivent montrer aux élèves que le temps qu'ils passent à l'école secondaire est très court (cinq ans) par rapport au reste de leur vie, et que plus ils investiront d'efforts, plus ils en retireront d'avantages. Enfin, nous accordons trop d'attention aux entreprises. Elles passent leur temps à nous dire que

nos élèves ne savent pas lire ou écrire, mais leur offrent des emplois au taux horaire de 4,00 $ et les leurrent en leur faisant croire que le travail passe avant tout, même avant les études et la famille. Le système semestriel oblige les élèves à faire des devoirs à la maison tous les soirs, mais comment et à quel moment peuvent-ils les faire lorsqu'ils travaillent durant la semaine?

13. Votre question cadre bien avec le système d'éducation tel qu'il existe aujourd'hui. Elle n'appelle pas de remise en question et ne permet pas d'apporter des réponses en faveur de l'éducation, mais contre l'école. On devine que l'objectif recherché est de fignoler toujours plus le système actuel de contrôle social.

14. Plus de 90 % des élèves auxquels j'enseigne font des études postsecondaires. J'enseigne depuis 20 ans, et aucun de mes élèves n'a jamais passé un examen du département, si bien que je ne peux comparer mon évaluation avec celle des autres écoles. Il est indispensable de faire passer un certain type d'examen standard de façon périodique. Cela serait avantageux pour tous, les enseignants comme les élèves. Il n'est pas nécessaire que ces examens jouent un rôle important dans la note du mois de juin, mais on pourrait ainsi améliorer le système à long terme.

15. Un grand nombre d'élèves se trouvent lésés par notre système. Un nombre croissant d'entre eux choisissent des cours de niveau avancé, mais beaucoup n'iront pas à l'université mais dans un collège communautaire, où ils prendront la place des nombreux élèves de niveau général qui seront alors refusés. Entre-temps, les installations prévues pour les cours techniques sont vacantes dans les écoles secondaires (en raison de la circulaire *Les écoles de l'Ontario* et d'une mentalité de mandarinat), et les enseignants chargés des cours techniques dispensent des cours de formation générale ou des cours qui n'ouvrent pas droit à des crédits. Cela créera aussi des difficultés pour notre base industrielle et notre avenir économique, dont dépend en grande partie notre bien-être.

16. Les hommes politiques ont fait beaucoup plus de tort que de bien à l'éducation en Ontario. M. Radwanski divague. Le «taux des abandons scolaires» (terme offensant qu'il faudrait remplacer par «la prise de conscience que cette école n'a rien à m'offrir») n'est pas suffisamment élevé. La répartition selon des niveaux est essentielle, mais doit être fondée sur le désir des élèves d'accepter de participer aux objectifs du programme -- et non sur le niveau scolaire. Les élèves qui se rendent compte qu'il vaut mieux «quitter» doivent pouvoir s'inscrire à un programme d'apprentissage qui leur permettra d'acquérir les aptitudes dont ils auront besoin pour survivre dans le monde du travail. La raison principale du manque de succès des écoles actuelles, c'est que les enseignants se voient imposer une charge de travail qu'il leur est impossible d'assumer tout en visant l'excellence. Ils constatent que pour pouvoir survivre, ils doivent organiser et structurer démesurément leurs classes. L'accroissement du nombre d'enseignants et des fonds consacrés aux ouvrages, fournitures et ressources permettrait de résoudre le problème, mais la société n'est peut-être pas en mesure de consentir les investissements plus importants qui seraient nécessaires. Nous continuerons donc à léser les élèves plus lents et moins favorisés. Comment en irait-il autrement?

17. Les élèves qui quittent l'école prématurément sont davantage intéressés à gagner de l'argent, à s'acheter une voiture et à faire la fête. Ils savent bien que les études leur seront utiles, mais elles n'en valent pas la peine pour eux alors qu'ils peuvent lâcher l'école et gagner immédiatement de l'argent. Nous vivons dans une société qui favorise l'immédiat, et l'éducation est un processus à long terme qui exige de la discipline et des efforts.

18. Je pense que le manque de soutien de leur famille est le facteur le plus important qui explique qu'un grand nombre d'élèves lâchent l'école.

19. Un grand nombre de mes élèves travaillent à temps partiel (souvent jusqu'aux petites heures du matin), ce qui leur nuit dans leurs études.

20. Tout le monde semble s'accorder pour dire que la formation pratique est indispensable pour répondre aux demandes imposées par les changements technologiques rapides. Pourtant, aucun effort n'est fait pour assurer cette formation pratique en parallèle avec la formation purement théorique, dont on chante les louanges. Les écoles secondaires ont le matériel de base pour assurer cette formation, et les enseignants dispensent actuellement ce type de formation. Votre enquête aurait dû peut-être inclure la question suivante : Pensez-vous qu'il est nécessaire que les écoles secondaires disposent d'installations techniques?

21. Je pense que le système d'éducation ne prépare pas les élèves de niveau général à se trouver une place dans le monde du travail. Tout ce qu'on peut faire pour assurer aux jeunes de 16 ans et plus des programmes d'apprentissage «rémunérateurs» serait un pas dans la bonne direction.

22. Ici, l'administration cherche à créer un climat propice pour que les élèves à risque s'aident eux-mêmes, mais ils sont souvent frustrés par le manque de collaboration des enseignants. Les élèves peuvent souvent être «touchés» par un enseignant qui peut les inciter à poursuivre leurs études. Plus il y aura d'enseignants qui aiment véritablement les élèves, plus nous aurons de chances de rejoindre ceux qui ont des difficultés dans le système.

23. Par rapport à certains pays européens, la formation technique au Canada laisse à désirer. Il importe d'améliorer les programmes d'apprentissage, car certains élèves en ont besoin beaucoup plus tôt. Il doit y avoir plus de moyens d'aller à l'université (en génie, et ainsi de suite) quand on a fait des études techniques. Le système allemand est un modèle excellent à cet égard, car la majorité des élèves qui s'inscrivent à l'université ont une formation technique. L'Ontario doit rester à l'avant-garde au plan de la compétence technique. On ne peut pas toujours se limiter à l'exploitation minière ou forestière.

24. La répartition des élèves selon leurs intérêts (commerce, études générales, techniques) pourrait favoriser la persévérance scolaire. Cette répartition pourrait se faire à la fin de la 10e année (?). La circulaire *Les écoles de l'Ontario* laisse de côté les élèves de niveau général!

25. Les récentes déclarations du gouvernement touchant l'éducation ne manquent jamais de m'étonner. Comment est-il possible de garder à l'école les élèves de niveau général en uniformisant les examens et en augmentant le contenu des cours et les matières obligatoires, et en rendant généralement plus difficile la vie des élèves. La réalité, c'est qu'un grand nombre de ces élèves manquent d'aptitude à la vie pratique et ont une piètre estime d'eux-mêmes. Ils sont intelligents, mais le système ne répond tout simplement pas à leurs besoins. Au niveau général, 35 élèves dans une classe, voilà qui est trop.

26. Dans cette école, les parents inscrivent les élèves au niveau avancé même si les élèves devraient être au niveau fondamental. On considère qu'il est préférable pour un élève d'échouer deux fois au niveau avancé, puis d'avoir la note de passage de 50 %, que de réussir au niveau général.